

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Supervisão como orientação para a prática profissional:  
permitindo a criatividade na profissão**

Juliana de Almeida Oliveira

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional**

Dissertação Orientada pelo Professor Doutor Pedro Reis

**2019**

*Sentir tudo de todas as maneiras  
Viver tudo de todos os lados  
Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo  
Realizar em si toda a humanidade de todos os momentos  
Num só momento difuso, profuso, completo e longínquo.  
(Pessoa, 1969, p. 344)*

## Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me guiado para este caminho, de experimentação e aprendizagem, que contribuiu para a minha identidade, possibilitando-me ganhar experiência em diversos aspectos.

Sou grata à minha família que me apoia e me orienta sempre, para tomar as melhores decisões, eles são a minha base, os meus protetores. Sou imensamente grata à minha avó, Gracinda de Jesus Almeida, que mesmo sendo contra a minha escolha de estudar em Portugal, pois era o seu país de origem, cujas lembranças e receios não eram os melhores, me apoiou e me ajudou em tudo que ela pode, mostrando a sua fé em mim. Os seus ensinamentos contribuíram para eu ser quem sou hoje, sendo o alicerce da minha identidade, por isso sou grata a toda a minha família, principalmente aos meus avós, pais e irmão. Especialmente, a minha prima, Maria Amélia M. de Almeida, que me acompanhou durante esta jornada.

Agradeço o meu namorado, Gustavo Luis Campos Macedo, que contribuiu para eu conseguir concluir este objetivo, “aturando-me” e ficando do meu lado. Ele foi extremamente importante nesta caminhada, ajudou-me quando mais precisei, orientando-me e ajudando a encontrar o equilíbrio do meu *eu* interior.

Sou grata pelos meus amigos, especialmente a Jamile, que me aconselhou a vir para Portugal estudar. Agradeço a Mariana Gonçalves, que além de ser uma excelente companheira de trabalho, me ajudou para além das portas da escola. Todos acreditaram na minha capacidade para chegar até aqui. Como eu defendo, todos somos capazes, só precisamos de algo para nos impulsionar, de coragem para arriscar e estímulos internos e externos.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da construção da minha identidade profissional, os colegas de trabalho, os participantes da investigação e os docentes da Universidade de Lisboa, principalmente ao meu orientador, professor doutor Pedro Reis, que me orientou a continuar firme nesta caminhada, tranquilizando-me, apoiando e respeitando as minhas escolhas. Ele contribui para a minha motivação e conclusão da pesquisa. Agradeço, também, à professora doutora Maria João Mogarro, que influenciou a minha trajetória profissional e pessoal.

## Resumo

O presente estudo visa uma supervisão como processo contínuo de formação humana, pensando na emancipação e no desenvolvimento total dos profissionais de educação, seja supervisor, diretor, coordenador ou professor. São apresentados diversos modelos de supervisão, entre eles a supervisão criativa que, além de ser um modelo que abrange outros, pode ser inovador, podendo ser desenvolvida por qualquer profissional de educação, sem a necessidade de ocupar um cargo de supervisor ou a exigência de ser alguém experiente. Consideramos a supervisão criativa o modelo ideal para esta pesquisa, pelo fato de envolver diversos elementos como o diálogo, a emoção, a reflexão, a paixão, a empatia, a confiança, o respeito, o compromisso, entre outros, que perspectivam um processo humano, democrático e libertador. Acreditamos que este modelo pode contribuir para uma maior criatividade dos professores, resgatando o seu potencial de criar, mas, principalmente, encontrando o autoconhecimento, a (re)construção da identidade, a emancipação humana através de uma resiliência quanto a si mesmo e quanto à própria prática profissional. Este estudo, foi desenvolvido através de uma investigação qualitativa, de natureza interpretativa, sobre a concepção dos supervisores sobre a supervisão e o modo como esta é desenvolvida atualmente. O estudo foi centrado em dois casos, realizados em dois países, Brasil e Portugal e utilizamos as entrevistas como técnicas de obtenção de dados. Com o objetivo principal de averiguar se a supervisão praticada está em sintonia com os princípios da supervisão criativa, durante as entrevistas foi formulada a seguinte questão: se a concepção de supervisão defendida e posta em prática pelos supervisores está de acordo com uma supervisão criativa? Foi efetuada uma análise de conteúdo com base nas transcrições das respostas obtidas. Nestas foi notória a percepção das entrevistadas quanto à dimensão humana necessária ao desempenho da profissão, caracterizando a supervisão como um processo contínuo de acompanhamento e formação, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, reconhecendo a importância da criatividade. Em pelo menos numa das entrevistas foi clara a preocupação existente quanto ao caráter emocional dos profissionais.

**Palavras-chave:** supervisão, orientação, criatividade, dimensão humana, formação contínua, emoções.

## **Abstract**

The present study aims at supervision as a continuous process of human formation, contemplating the emancipation and total development of education professionals, whether supervisor, director, coordinator or teacher. Several supervisory models are presented, including creative supervision that, besides being a model that covers others, can be innovative and can be developed by any education professional, without the need to be a professional supervisor nor to be experienced in the field. We consider creative supervision the ideal model for the research, because it involves several elements such as dialogue, emotion, reflection, passion, empathy, trust, respect, commitment, among others, which envision a human process, democratic and liberating. We believe that this model can contribute to a greater creativity of teachers, rescuing their potential to create, but, mainly, finding self-knowledge, identity (re) construction, human emancipation through a resilience to oneself and to one's own professional practice. This study was developed through a qualitative, interpretative research into supervisors' own concepts of supervision and how it is currently developed. The study was centered in cases conducted in two countries, Brazil and Portugal, and direct interviews was used as data collection technique. With the main objective of understanding if the supervision practiced is in line with the principles of creative supervision, during the interviews the following question was asked: If the conception of supervision advocated and implemented by supervisors be in line with a creative supervision? A content analysis was performed based on the transcripts of the answers obtained. In these, the interviewees' perception of the human dimension necessary for carrying out the profession was notorious, characterizing supervision as a continuous process of monitoring and training, in a perspective of professional development, recognizing the importance of creativity. In at least one of the interviews a clear concern with the emotional character of the professionals was clearly perceived.

**Keywords:** supervision, orientation, creativity, human dimension, continuous formation, emotions.

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	iii
<b>Resumo</b> .....	iv
<b>Abstract</b> .....	v
<b>Índice Geral</b> .....	vi
<b>Índice de Quadros e Figuras</b> .....	viii
<b>Siglas e Abreviaturas</b> .....	ix
<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I</b> .....	4
<b>Capítulo 1: O conceito e o processo de supervisão</b> .....	5
1.1.A história da supervisão em Portugal .....	8
1.2.A história da supervisão no Brasil .....	11
1.3.Modelos de supervisão .....	16
1.4.Relação entre supervisor e supervisionado .....	21
<b>Capítulo 2: Supervisão transformadora e democrática: formação humana</b> .....	27
2.1. Identidade pessoal e profissional .....	27
2.2. Desenvolvimento pessoal e profissional contínuo .....	32
2.3. As influências da criatividade na educação .....	35
2.4. Supervisão criativa .....	40
<b>PARTE II</b> .....	48
<b>Capítulo 3: Metodologia</b> .....	49
3.1.Problemática e questões da pesquisa .....	49
3.2.Abordagem metodológica .....	50
3.3.Caracterização dos contextos .....	53
3.3.1. Contextos .....	53
3.3.2. Caso 1: Agrupamento de Escolas de Azeitão .....	53
3.3.3. Caso 2: Jundiaí .....	55
3.4.Instrumento de recolha de dados .....	58
3.5.Entrevista .....	59
3.6.Análise de conteúdo .....	62
<b>Capítulo 4: Apresentação e Discussão dos Resultados</b> .....	67
4.1. O supervisor e a sua formação .....	67

4.2. Supervisão Educacional .....	70
4.3. Relação entre supervisor e supervisionado .....	77
4.4. Criatividade .....	81
<b>5- Conclusões .....</b>	<b>88</b>
<b>6- Referências .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>96</b>

## **Índice de Quadros e Figuras**

### **Lista de quadros**

Quadro 1 - Estrutura de análise dos dados.....	63
Quadro 2 – Domínio de análise 1 – O Supervisor e a sua Formação.....	64
Quadro 3 – Domínio de análise 2 – Supervisão Educacional.....	64
Quadro 4 – Domínio de análise 3 – Relação entre Supervisor e Supervisionado.....	65
Quadro 5 – Domínio de análise 4 – Criatividade.....	66

### **Lista de figuras**

Figura 1. Concepções e práticas de supervisão .....	7
Figura 2. Modelo para desenvolvimento da criatividade.....	37
Figura 3. Produção da pesquisadora segundo estudos de Gebhard.....	42
Figura 4. Supervisão Criativa.....	86



## **Siglas e Abreviaturas**

CESE – Cursos de Estudos Superiores Especializados

LC – Lei Complementar

ABE – Associação Brasileira de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNL – Programação Neurolinguística

TI – Tecnologia da Informação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)

HE – Hora de Estudo

PPP – Projeto Político Pedagógico

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DCNI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

ADI – Agente de Desenvolvimento Infantil

## Introdução

A presente investigação pondera a supervisão como processo contínuo de formação humana, cujo objetivo é a emancipação do desenvolvimento pessoal e profissional. No sentido do supervisor ser alguém que auxilia o supervisionado, quando este solicita e não como um acompanhamento imposto, além do reconhecimento deste como ser humano completo.

Esta ideia de supervisão emancipadora, transformadora e democrática, que influencia diretamente a vida do professor e a sua prática profissional, contribui também no seu exercício como ser humano, no seu íntimo, percebendo o seu *eu* e permitindo sentir as suas próprias emoções. Considera-se que “o sentimento sem o saber é cego, é desorganizado; mas o saber sem o sentimento é mero pedantismo” (Gramsci citado por Ferreira, 2002, p. 16). Por isso, destacamos a importância do supervisor se preocupar não apenas com o profissional, com o conhecimento, mas também, com o humano e com as suas emoções.

Nesta perspectiva, apresenta-se a supervisão criativa como um modelo que visa a resiliência profissional, ou seja, a capacidade do ser humano de lidar com as mudanças e obstáculos, tanto na sua vida como na sua prática. Salienta-se esta, por não ser tradicional e fechada, pois consiste em utilizar diversos modelos de supervisão, ou alterar a responsabilidade do supervisor para outro indivíduo, ou criar diferentes elementos dos existentes nos demais modelos, tal como apresenta Gobhard (1984).

Defende-se a supervisão criativa, pois ela é repleta de inquietações no sentido de permitir a reflexão, a dúvida, o novo, sem julgamentos sobre estes. Esta abordagem é de enorme relevância, pois permite uma formação para a liberdade, possibilitando que os profissionais de educação se conheçam, percebam o seu *eu* interior e a sua identidade, para que, então, ocorra a reflexão sobre si e sobre o mundo. Paralelamente, a supervisão criativa possibilita um olhar e uma preocupação com o outro. O modelo diz respeito ao desenvolvimento humano completo e à prática profissional.

Silva Jr. (2000) destaca a supervisão como um compromisso com a educação e com a sociedade: “Significa, ainda, expressar nossos compromissos e esperanças de construir uma escola de qualidade, e uma sociedade mais justa e humana” (p. 236). Por isso, a supervisão deve ser guiada de forma criativa, com características de formação, democrática, libertadora e reflexiva.

Alencar (2007) parte do pressuposto de que todos somos criativos, porém, Cameron (1996) considera a ideia de que somos *criativos bloqueados*. Deste modo, é fundamental o papel que o supervisor pode desempenhar no desbloqueio de alguns profissionais, através de

estímulos e acompanhamento continuado. A supervisão criativa apresenta-se assim como um modelo que permite responder a estas expectativas.

Geralmente é considerado que um supervisor deve acompanhar as aulas, orientar os professores, sendo provavelmente alguém experiente e com formação específica. Porém, com o estudo surge a questão de saber se este tipo de supervisão é necessário e se é o mais adequado. Será que o modelo de supervisão não deveria mudar por completo? Não deveria ser um instrumento efetivo no contributo para o desenvolvimento dos profissionais, seja professor, coordenador, diretor ou para os próprios supervisores? Este contributo não deveria ser algo natural, espontâneo e sincero, independente dos mecanismos e modelos de supervisão utilizados?

Motivada pela consciência da necessidade de um apoio pessoal e profissional, enfrentado durante a trajetória profissional, desenvolveu-se este estudo, focado no papel do supervisor. Uma investigação de procura de um modelo que respeite o profissional como detentor de conhecimento, mas, também, como indivíduo que sente (tanto supervisor quanto supervisionado). Normalmente nos deparamos com as pessoas dizendo que deveríamos separar o pessoal do profissional, que as questões particulares deveriam ficar fora do local de trabalho. Porém, nos questionamos sobre isso, não concordando com esta ideia, uma vez que consideramos que o indivíduo, como ser completo, deve estar em equilíbrio tanto racional como emocional.

O objetivo principal deste trabalho é analisar se os aspectos pessoais e profissionais são considerados durante a supervisão, de forma a contribuir para a formação de profissionais de educação, para que exerçam a sua função de forma plena, tanto nos aspectos pessoais como profissionais, ou seja, um desenvolvimento em todos os quesitos, internos e externos, de modo que permita as emoções, a criatividade e o conhecimento. Por isso, foi levantada a questão sobre *a concepção defendida e posta em prática pelos supervisores e se ela está de acordo com uma supervisão criativa*. Um dos objetivos da problemática é averiguar se a supervisão praticada está em sintonia com os princípios da supervisão criativa.

Diversas questões inquietam-nos, sendo elas: se a supervisão contribui para os professores, coordenadores ou diretores refletirem sobre a sua prática? Se a supervisão é necessária no acompanhamento profissional, mesmo pensando nela com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar a prática dos profissionais? Qual seria o melhor processo de supervisão para motivar e orientar a prática profissional? A supervisão pode contribuir para a criatividade dos profissionais? De que modo devemos supervisionar? Em busca de respostas a estas questões, foi realizado um estudo qualitativo interpretativo sobre a supervisão, na perspectiva dos

supervisores, centrado na prática de dois países, Brasil e Portugal, utilizando entrevistas diretas como técnica de obtenção de dados.

Este trabalho está organizado em duas partes. Na primeira efetua-se o enquadramento teórico e na segunda o estudo empírico. A primeira parte é constituída por dois capítulos, sendo que o Capítulo 1 apresenta uma perspectiva histórica resumida do processo de supervisão, tanto no âmbito sócio-político-económico como, especificamente, no âmbito escolar. Neste capítulo são também expostos os modelos de supervisão e ainda a relação entre supervisor e supervisionado. No capítulo 2 é apresentada a identidade do professor, mas também a do supervisor, o desenvolvimento profissional e a supervisão criativa.

A segunda parte é constituída pelos Capítulos 3, onde se descreve a problemática, a abordagem metodológica utilizada, o contexto da recolha de dados e instrumentos de análise, e 4, onde apresentam-se os resultados obtidos, a sua análise e discussão. No capítulo 5 são destacadas as conclusões e no capítulo 6 listam-se as referências bibliográficas.

---

## **PARTE I**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## Capítulo 1: O conceito e o processo de supervisão

Conforme Alarcão e Tavares (2010), antigamente a supervisão apresentava características de inspeção, avaliação, controle e classificação. Atualmente, tanto no Brasil como em Portugal, ela ganha um caráter mais formativo, com aspectos orientadores. Alguns autores serão apresentados para perceber a supervisão como forma de orientação. Mas antes relatamos alguns momentos da história da supervisão de modo geral, com o intuito de compreender a sua trajetória, para isso evidenciamos, principalmente, as ideias de Dermeval Saviani<sup>1</sup>.

Para Saviani (2000) a função supervisora vem desde as comunidades primitivas, onde a educação era difusa e indiferenciada, caracterizando-se como uma ação espontânea em relação a própria vida. Considerando que “os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as [...]” (Saviani, 2000 p. 15).

A função supervisora podia ser encontrada na figura do pedagogo<sup>2</sup>, que na Grécia antiga era “[...] o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia lição. Depois, passou a significar o próprio educador [...]” (Saviani, 2000, p. 16). Tornou-se o encarregado do ensino das crianças e, desde a sua origem, a sua função “era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, *supervisionando*, portanto, todos os seus atos” (Saviani, 2000, p. 17). Então, nesta época, as únicas crianças que eram educadas pertenciam à classe dominante, sendo supervisionadas pelo pedagogo, que podia ser comparado com o capataz que supervisionava a educação dos trabalhadores.

Em outra época antiga, a medieval, a função supervisora diferenciava um pouco, pois “vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos.” (Saviani, 2000, p. 16). Tornando-se assim ainda mais rigorosa e punitiva.

---

<sup>1</sup> É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. (Texto informado pelo autor-curriculo lattes). Fonte: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/pesquisador/dermeval-saviani/>

<sup>2</sup> Etimologicamente significa aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem.

Segundo Comenius<sup>3</sup> (1985, citado por Cortella, 2011), em 1632, pensa-se em solucionar a desordem das escolas, que era a ignorância, a inveja maldosa, o desamparo e a exaustão pessoal. Esta desordem escolar foi uma das causas que tornaram a supervisão como forma de inspeção, pois havia uma necessidade de solucioná-la.

Etimologicamente<sup>4</sup> supervisão significa *super*: em/de/por cima/sobre; e *visio, onis*: ação de ver, visão. Portanto a origem da palavra supervisão é a ação de ver sobre/visão, abrangente/ver além. Concordamos com o que Rangel (2000) apresenta quanto ao significado de “super” “*não* em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores” (p. 76). Por isso a supervisão educacional caracteriza-se detendo de um olhar mais abrangente da educação, sendo assim faz todo sentido pensar além do conhecimento do professor, ou seja, sobre o que está por trás das suas ações.

Há autores como Waite (1995) e Glickman et al. (2004 citado por Vieira, 2009) que utilizam as seguintes grafias *superVisão* e *SuperVisão*, para demonstrar a visão do que a aprendizagem e o ensino podem e devem ser, que na perspectiva deles envolve o acto moral e político. Ambos defendem uma supervisão colegial e dialógica, com o intuito de construir uma *sociedade democrática*.

Apresentamos e defendemos a supervisão como processo contínuo de formação humana, que envolve acompanhamento, orientação, observação e reflexão. Porém antigamente, como já foi mencionado, ela tinha características diferentes, como de inspeção, que decorrem da trajetória histórica percorrida. A supervisão é antiga, mas conforme o passar do tempo ganhou características diversificadas, como podemos ver nesta breve história.

Salientamos alguns pormenores como a diferença entre supervisão educacional, escolar e pedagógica. Conforme Rangel (2000), a supervisão educacional é considerada no nível macro da educação, pois vai além das atividades da escola, esta diz respeito, de forma ampla, às questões e serviços da educação, “aspectos estruturais, sistêmicos, da educação” (p.76). A supervisão escolar é mais específica quanto aos aspectos escolares, como administrativos, pedagógicos e de funcionamento geral, observando ações que se assemelham as de gestão/direção. Enquanto a supervisão pedagógica é referente a amplitude da função, “cujo “olhar sobre” o pedagógico oferece condições de coordenação e orientação” (p. 77).

---

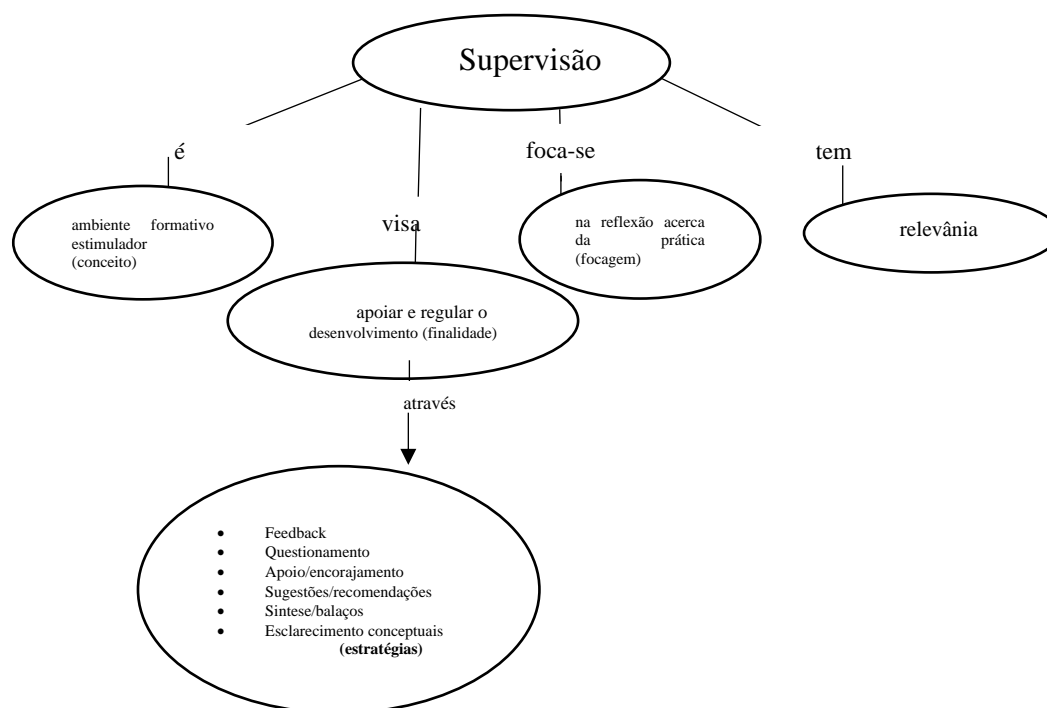
<sup>3</sup> Nome latino de Jan Amos Komenský (1592-1670), um educador, tcheco, que buscou reformas educacionais.

<sup>4</sup> Diversas referências, incluindo o livro de Ferreira, N. S. C. (2000) e Green e Smyser (2001, p.114, citado por Oliveira, 2006, p.27 in Santos, P. Sim Sim)

Independente da nomenclatura, a supervisão mencionada neste estudo tem características semelhantes as defendidas por diversos autores como Vieira (2009), que contém um caráter democrático e transformador. Também a defendida por Mintzberg (1995) que

implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (citado por Alarcão & Tavares, 2010, p.45).

Deste modo, apresentaremos outros autores que caracterizam a supervisão, em sua amplitude, de modo democrático e criativo, percebendo-a como um processo transformador. Para perceber esta concepção, apresentamos a figura a seguir, segundo Alarcão e Roldão (2008).



**Figura 1.** Fonte: figura 4\_Concepções e práticas de supervisão (Alarcão e Roldão, 2008, p.53)

A supervisão abordada nesta pesquisa segue uma perspectiva semelhante da defendida por Alarcão, Tavares, Oliveira, Schön, Sá-Chaves, Vieira, Moreira, Ferreira, Rangel, entre outros autores, que é pautada na formação, caracterizada pela análise e reflexão. Pensa-se na ideia de mudança da prática pedagógica dos professores através “de interajuda e de apoio mútuo entre os diferentes parceiros de formação” (Oliveira, 1997, p.94). Para complementar,



destacamos alguns princípios da prática de supervisão orientadora e transformadora, segundo Vieira (2006, p.31 citado por Vieira, 2009):

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação (p.203).

Posteriormente, Vieira e Moreira (2011) compactaram os princípios de supervisão em mais amplos, como: indagação e intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. Para executar estes elementos, os autores pensaram em algumas estratégias como: autoavaliação, diálogo reflexivo, análise documental, inquérito, observação de aulas, narrativas profissionais, portfólio de ensino e investigação-ação (uso de todos). Defendemos esta perspectiva por acreditar que estes elementos são essenciais para um bom desenvolvimento profissional, considerando a supervisão criativa como caminho. Pois esta permite todos estes princípios.

### **1.1. A história da supervisão em Portugal**

Segundo Alarcão e Canha (2013), informalmente, a supervisão surgiu na educação de Portugal na década de 70, acreditando que tenha sido como um “papel fiscalizador”. Para Nóvoa (1991), nesta época reforçaram os dispositivos de avaliação e controle das práticas escolares, devido a racionalização produtivista do ensino. Nos órgãos de gestão intermédia das escolas – Conselho Pedagógico e Conselho de Turma – atuam a liderança e a supervisão, que se responsabilizam pela gestão pedagógica, curricular e didática de uma escola. “Contudo, a prática e a cultura das escolas têm feito delas um uso muito mais centrado no papel da transmissão de informações e diretrizes no interior da hierarquia da escola [...]” (Roldão, 2017, p. 135). Como podemos ver os:

Departamentos e seus coordenadores cuidam da planificação científico-didática dos conteúdos das disciplinas que os integram e, em muitos casos, de critérios para a avaliação, e os Conselhos de Turma, através dos seus Diretores, ocupam-se do funcionamento pedagógico sobretudo no plano relacional, de projetos ou áreas transversais, quando existem, dos problemas de comportamento e de falta de aprendizagem dos alunos e da relação com as famílias (Roldão, 2017, p. 135).

A reforma Veiga Simão, em 1973, “constituiu a mais profunda e inovadora transformação coerente do sistema educativo arcaico que era então o português, mas que foi, na sua formalização e desenvolvimento, interrompida pelo facto histórico do 25 de abril de 1974 [...]” (Roldão, 2017, p.125) gerando novas dinâmicas.

O conceito de supervisão educacional foi “inaugurado”, oficialmente, em Portugal na década de 80, através do livro de Isabel Alarcão, onde ela apresenta a formação de professores, no sentido de ser uma opção de denominação de “orientação da prática pedagógica”, segundo (Alarcão & Tavares, 2010, p.3). Ou seja, perceber a supervisão como uma formação de professores, por meio da orientação da sua prática. Pensando nesta formação, Alarcão, em 1982, apresentou a supervisão clínica, um modelo de Cogan (1973 citado por Marques, 2014). Tendo em vista que foi o primeiro modelo de supervisão no sentido de orientação e não de inspeção.

Apresentamos os seguintes dados com o intuito de perceber que a supervisão em Portugal é antiga, não apenas quanto a sua função escolar, mas, também, quanto a formação nesta área. Além disto, podemos observar que muitos cursos são voltados para uma postura administrativa e gestora. Por exemplo, em 1984, conforme a Portaria 849/84, a Universidade de Lisboa, por meio da Faculdade de Ciências foi autorizada a oferecer o grau de Mestre em Educação, entre eles estava o curso de Supervisão e Orientação Pedagógica.

A Portaria nº1084/89 apresenta que o Instituto Politécnico de Setúbal poderia exercer o curso de Gestão Pedagógica e Educacional. Este “visa formar profissionais capazes de definir, operacionalizar e concretizar projectos de formação que optimizem os recursos disponíveis, sabendo criar condições favoráveis ao sucesso académico e profissional nas instituições onde vierem a exercer a sua actividade.” (p. 5415). Dois eram os pré-requisitos para ingressar neste curso: ser titular de um grau de bacharel ou de licenciado; ter desenvolvido actividades educativas ou de formação e ou supervisão durante, pelo menos, dois anos em regime de tempo integral. Assim percebe-se que a supervisão estava ligada, especificamente, com a gestão.

Na década de 90, segundo Marques (2014), surgem formações no âmbito da formação contínua, porém na escola não havia o trabalho colaborativo entre professores, algo que foi desenvolvido mais tarde. Nesta época, Alarcão (1992 citado por Marques, 2014) apresenta as

ideias de Shön quanto a reflexão como caminho para o desenvolvimento profissional docente. Portanto, em 90, as ideias de formação contínua, acompanhada da colaboração e da reflexão foram surgindo neste país.

O Decreto-Lei 105/97 apresenta a ideia de supervisão pedagógica como uma função educativa:

1 - A qualificação para o exercício de outras funções educativas, nos termos do disposto no artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por docentes profissionalizados integrados na carreira adquire-se pela frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores, realizados em instituições de formação para o efeito competentes, nas seguintes áreas, sem prejuízo de outras que, para o mesmo efeito, possam eventualmente vir a ser consideradas (p. 1944).

Conforme Cohen (2017), os professores, “enquanto líderes intermédios e potenciais mentores”, têm que, entre outras atividades, priorizar “o dispositivo de supervisão pedagógica” (p. 441). Segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, as atividades de coordenação e supervisão são realizadas por professores titulares, no decorrer da sua carreira, que possuem mais experiência, autoridade e formação. O diretor define os responsáveis pelos departamentos curriculares, que são estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Este documento pretendia aumentar a liderança, a eficácia e a autonomia das escolas.

Atualmente, percebemos que o conceito de supervisão tem marcas, as quais se enraizaram na própria palavra, impedindo, assim, a supervisão como orientação. Assim, dificilmente, se desprende dos termos com aspectos de regularização.

a palavra “supervisão”, embora de aceitação ampla em Portugal, não é ainda consensual e encontra-se por vezes alguma resistência ao seu uso, possivelmente pela associação com sentidos que a palavra adquire noutros contextos, onde sofre conotações de “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” (Vieira, 1993, p.28).

Aos poucos a ideia de supervisão é exercida de forma horizontal, entre pares e com características colaborativas. Pois como apresenta Dias e Ribeiro (2015), a supervisão em Portugal era referente à formação inicial dos professores e à interação pedagógica em sala de aula. Porém, atualmente, a ideia é dar apoio, contribuir para a reflexão e para o acompanhamento dos professores. “Ou seja, ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica que se deve desenvolver ao longo de todo o percurso profissional” (Dias e Ribeiro, 2015, p. 127).

Nesta perspectiva o objetivo é contribuir para o desenvolvimento reflexivo do professor e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. Destacamos aqui que o mais importante é o papel da supervisão em si e não um cargo ocupacional. Por isso, o supervisor é “alguém

que orienta outrem num processo de formação relativamente formal e institucionalizado” (Vieira, 1993, p.28). Desta forma a pessoa que exerce a supervisão pode ser qualquer profissional de educação quando se trata da sua própria prática, exercendo uma auto supervisão. Porém também pode ser realizada entre pares, como veremos na discussão dos dados.

Segundo o dicionário de Portugal (2018) supervisionar significa “1 dirigir (equipa, trabalho, etc.) 2 inspecionar”. Entendemos, assim, que a supervisão educacional, mesmo dispondo de características de inspeção, aos poucos está ganhando um lugar de orientação e colaboração nas escolas. O fato de ser desenvolvida entre pares e não haver um cargo específico de supervisor, mesmo existindo a função, contribui para a garantia de não ocorrer uma inspeção.

Neste país, não há o cargo de supervisor, mas, geralmente, os professores mais experientes, podendo ser o coordenador de departamento curricular, exercem as funções de supervisão. Portanto, em Portugal a supervisão ocorre da escola para a escola, ocorrendo de forma interna.

## **1.2. A história da supervisão no Brasil**

Primeiramente, é importante destacar que não há um consenso sobre o surgimento da supervisão no Brasil. Diversos autores e pesquisas demonstram diferentes histórias, alguns declaram que a supervisão acompanha a educação desde a sua origem. Outros acreditam que se iniciou em diferentes meios, como no setor administrativo e industrial (Gregório, 2017, p.31). Um dos fatos disto é pelo país ser grande e haver diferentes realidades, ou seja, em algum local do Brasil é possível que a supervisão tenha acompanhado a educação antes do apresentado nesta pesquisa e ter sido implantada apenas posteriormente em outro lugar.

Em 1549, segundo Saviani (2000), iniciaram-se as organizações das atividades educativas. A partir dessa época houve um Plano de Ensino, formulado pelo padre Manuel da Nóbrega. Desde então, há a função supervisora, porém a ideia conceituada de supervisão não existia. Após a morte de Nóbrega, em 1570, foi adotado no Brasil o Plano Geral dos jesuítas, cuja ideia de supervisão é presente no plano *Ratio Studiorum*.

Para perceber melhor este Plano Geral, Saviani (2000) informa que a direção dos estudos era composta pelo reitor e pelo *prefeito dos estudos*. Este era responsável por exercer a função supervisora, que era regularizada por 30 regras, entre elas: a organização dos estudos, a orientação e a direção das aulas era dever do prefeito; o prefeito devia lembrar aos professores sobre a explicação de toda a programação, apresentando a sua matéria; pelo menos uma vez por mês devia assistir as aulas dos professores e ler os apontamentos dos alunos; quando necessário deveria chamar a atenção do professor, de forma delicada.

Tendo em vista que a supervisão é um processo, que passou por diversas mudanças na sua história, tanto positivas como negativas, envolvendo regressos e avanços, consideramos que contém a opressão, quando possui um caráter de inspeção. Ao contrário de quando abrange características de colaboração, que inclui o desenvolvimento reflexivo pessoal e profissional.

Em 1827, com a lei de 15 de outubro, instituiu as escolas de primeiras letras. Nesta lei havia a ideia do ensino mútuo, cujas funções do professor seriam de “docência e também de supervisão. Com efeito, ele instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem do conjunto dos alunos” (Saviani, 2000, p. 22).

Com o regulamento de 1854 e com as reformas Couto Ferraz estabeleceu-se uma missão para o inspetor geral, que seria “*supervisionar*, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares” (Almeida, 1989 citado por Saviani, 2000, p. 23). Este inspetor geral também dirigia os exames dos professores e conferia o diploma, revia os livros (corrigir ou substituir por outros) e autorizava abertura de escolas particulares.

Referente às suas antigas funções, conforme Ferini (2012), Ferreira (2000) e outros autores, podemos considerar que este inspetor era um supervisor. Este perfil de supervisor é específico de uma determinada época, atualmente ainda existe, porém é menos comum, devido à variedade de modelos e às constantes mudanças sociais.

No quesito das atividades educativas, Saviani (2000) apresenta dois requisitos que motivavam a ideia de supervisão: a organização administrativa e pedagógica, responsável pela criação de órgãos centrais ou intermediários, de diretrizes e normas pedagógicas (inspeção, controle e coordenação); e a supervisão pedagógica, responsável pela coordenação da organização das escolas em grupos escolares, conteúdos distribuídos por séries anuais e amplo grupo de professores encarregados pelo ensino de muitos alunos. Percebemos assim que este profissional possuía várias funções, o que poderia resultar em não se dedicar devidamente a uma única função.

Contextualizando a supervisão, conforme Ferreira (2000), a “sua origem traz o viés da administração, o que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Desta forma, quando transposta para a educação, passou a ser exercida como função de controle no processo educacional” (p. 238). Assim, nesta perspectiva, a supervisão inicia a sua história com características negativas, de controle, inspeção e fiscalização.

Tendo em vista esta noção de supervisão, as questões desta época eram mais tradicionais, mecânicas e padronizadas, pois havia a ideia de que todos deveriam ser iguais e

“corretos”, seguindo um padrão de vida. Isso desde a industrialização, que exigia um trabalho produtivo, rápido e mecânico.

Na década de 20, ocorreram diversas influências sociais quanto a questão educacional. Com os avanços da urbanização e industrialização, houve o surgimento de “técnicos” em escolarização, o que resultou em separar o setor técnico do administrativo, paralelamente surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE) que estimulava os “técnicos em educação”, como apresenta Saviani (2000). O profissional que cuidava da “parte técnica”, o inspetor, passou a ser chamado de supervisor, este que antes cuidava das fiscalizações com a intenção de encontrar falhas e adotar punições, passa a ter um papel de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica.

Em 1931, Francisco Campos criou o serviço de inspeção, cuja responsabilidade cabia ao cargo de inspetor escolar ou de ensino, “cuja atribuição era supervisionar todas as escolas públicas, além de aplicar exames aos professores, conferir-lhes diploma e autorizar abertura de escolas particulares” (Chichaveke & Silva, 2015, p. 186), com aspectos administrativos e de fiscalização. Mesmo que por volta da década 30 a ideia de supervisão tenha sido direcionada a sinalização da profissionalização do supervisor, havia ainda uma indefinição, especialmente quanto às funções de inspeção.

Em 1947 a 1961, a educação era como alavanca da transformação social. Havia um “otimismo ingênuo”. Cortella (2011) apresenta esta concepção, da época, de que a educação salvaria a sociedade e que os educadores possuíam uma vocação para o que faziam, diferente do que o autor acredita.

Posteriormente, entre 1961 a 1969, houve uma iniciativa política do povo, pois neste período ocorreu a teoria do capital humano e o golpe militar, no Brasil, em que a formação era voltada para o desenvolvimento econômico e para a ordem capitalista. O técnico em educação tinha, entre as várias funções, a de inspecionar, pois não havia um cargo específico para esta função.

Como “especialista”, o supervisor, estaria utilizando a técnica sem contexto, enfraquecendo a escola no seu interior e no seu entorno, “[...] submetendo-a às regras de interesses da política socioeconômica” (Rangel, 2000, p. 71). Pois segundo esta autora, em 60 e 70, a supervisão era considerada uma especialidade pedagógica que garantia a efetividade, eficiência dos meios e eficácia dos resultados. Tendo em vista que era uma época do golpe militar sonhava-se com uma supervisão que controlasse, acompanhasse, avaliasse, direcionasse as atividades da escola, sem interferência no seu sucesso.

Em 1969, segundo Saviani (2000), para a supervisão ser considerada como profissão eram necessários três requisitos: mercado social (mercado de trabalho), identidade própria (características exclusivas) e a especificação das características da profissão, com preparo dos novos profissionais. Este último influenciou no curso de Pedagogia, que deixou de formar apenas técnicos em educação.

O curso de Pedagogia foi organizado na forma de habilitações, segundo o Conselho Federal de Educação com o Parecer nº252 de 1969, sendo elas: administração, inspeção, supervisão e orientação, ou seja, antes o técnico em educação poderia realizar qualquer uma das funções, mas a partir deste momento tinha que escolher a sua especialização. Atualmente, o supervisor deve possuir a formação de graduação em Pedagogia e uma especialização (pós-graduação ou mestrado ou doutorado) em administração, orientação, política ou gestão educacional, além de mais de cinco anos de serviço. Assim, percebemos que o caráter da supervisão como administração, que já havia sido separado, ainda se mantém, ocorrendo de forma externa.

Em meados de 1970, no Brasil, a educação deixa de atuar na amplitude da sociedade e passa a servir o poder, o que Cortella (2011, p. 112) denomina como “pessimismo ingênuo”, em que o educador é um funcionário da elite e a escola passa a ter características dominadoras, reproduzindo desigualdade social. A supervisão é integrada no projeto tecnocrático, controlador, avaliador e autoritário. Segundo Rangel (2000) nos anos 60 e 70 a supervisão permite garantir a efetividade dos meios e a eficácia dos resultados, considerando que “sonha-se” “com a supervisão que acompanha, controla, avalia, direciona as atividades da escola, evitando “desvios” na direção do seu sucesso” (p.70).

Na LC (Lei Complementar) 114/1974<sup>5</sup>, o “Inspetor Escolar” passa a ser denominado como “Supervisor Pedagógico” até a promulgação da LC 201/78, desde então o cargo passa a ser nomeado de “Supervisão Pedagógico”, o qual perdura até o presente no território paulista. A nomenclatura mudou, porém, manteve-se a ideia do supervisor que controla e “a postura fiscalizadora e tecnicista não se arrefece ante a pedagógica” (Chichaveke & Silva, 2015, p. 186).

**Artigo 9º** - Os atuais diretores efetivos de estabelecimentos do ensino médio que, tendo sido designados para funções de Inspetor de Ensino Médio, de Delegado de Ensino Secundário e Normal ou de Inspetor Regional do Ensino Profissional, possuam tempo de exercício superior a 5 (cinco) anos, como Inspetor de Ensino Médio, Delegado de Ensino Secundário e Normal, Inspetor Regional do Ensino Profissional, Assessor-

---

<sup>5</sup> Encontrado em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>

Técnico, Assistente Técnico, Diretor de Departamento de Ensino, Diretor de Divisão Regional de Educação ou de Diretor do Departamento Regional de Educação, serão enquadrados no cargo de Supervisor Pedagógico, desde que estejam no exercício de uma dessas funções (Brasil, 1974).

Percebe-se que os profissionais que poderão ocupar o cargo de supervisão, são aqueles que participaram de alguma posição anterior, que tenha relação com algo técnico, administrativo ou de inspeção. Portanto, independente da teoria apresentada e de alguns documentos que demonstram a ideia da supervisão como orientação e estímulo, aqui percebemos que na prática, como o próprio Saviani (2000, p. 29) já havia mencionado, a supervisão ainda estava e está indefinida, confundindo-a com funções de inspeção.

Em 1980, segundo Minto (2006 citado por Gregório, 2017) é a década perdida, em que a economia está fraca. As ideias dessa época vão no sentido democrático e participativo, pois é uma época pós golpe militar. Para Rangel (2000) os anos 80 é uma época de transformação, pois espera-se que a existência do supervisor passe da formação à ação.

Nos anos 90, no Brasil, gera-se mais expectativas quanto ao papel da supervisão e do supervisor. Por exemplo, “desenha-se o supervisor competente, entendendo-se que a competência é, em si, um compromisso com o público, com o social e, portanto, com o político [...]” (Rangel, 2000, p. 74), ou seja, pensa-se mais no coletivo/no todo. Portanto, é uma época em que sai da transformação e atinge a ação, pois implanta-se “[...] à práxis supervisora na escola, seu conceito, fundamentos, objeto e processo.” (Rangel, 2000, p. 75).

No final de 1990, segundo Ferini (2012) os supervisores eram caracterizados como Agentes de Estado, pois reproduziam as políticas públicas dos órgãos centrais de forma alienada nas Diretorias de Ensino e nas escolas. Considerou que “diante da inexistência do Supervisor ideal, resta-nos um Cérbero que, subjugado, torna-se monstro de si próprio: vê várias faces sem saber qual a sua; vê dois mundos sem saber ao qual pertence; mito e realidade confundem-se.” (Ferini, 2012, p. 196). Nesta ideia, notamos a confusão quanto ao papel e a identidade do supervisor, conforme as diversas mudanças e definições desta função e devido à quantidade de tarefas exigidas a um único profissional.

Uma época marcante foi em 1996, tendo em vista que com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, que prorroga até os dias de hoje, ocorreram diversas mudanças formais na educação. No Art. 64 deste documento, “a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação” (Brasil, 1996).



Nesta primeira parte, concluímos que no Brasil, geralmente, há o cargo de supervisor no setor público da educação, cuja função pode variar e costuma ser exercida por um profissional externo à escola. Normalmente, com formação no curso de Pedagogia e uma pós-graduação, mestrado ou doutorado para a complementação da mesma.

Independente do contexto, entendemos “a supervisão como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância [...] alinhada com uma abordagem reflexiva” (Alarcão & Roldão, 2008, p.56). Portanto, a supervisão deve ser conduzida de forma contínua e formativa por meio da reflexão.

### 1.3. Modelos de supervisão

Apresentaremos alguns modelos de supervisão, conforme autores, como Viveiros e Medeiros (2005), Alarcão e Tavares (2007) e Gebhard (1984). Mas antes, destacamos que *modelo* é um conceito, a partir de uma investigação em um determinado espaço/contexto (Alarcão & Tavares, 2010). Percebemos que há vários modelos, tanto distintos como semelhantes, pois as nomenclaturas variam conforme os autores, podendo ter características que se assemelham. Com o estudo percebemos que um modelo de supervisão pode ser bom, pois pode orientar o professor no seu início de carreira e na continuidade da mesma, como pode limitá-lo, principalmente, quando o modelo é fechado, bloqueando e alienando os profissionais.

Iniciaremos com as autoras Viveiros e Medeiros (2005), que apresentam três formas de orientação da prática pedagógica ou modelos de supervisão, com base na pesquisa delas. Um estudo quanto as preferências dos futuros professores<sup>6</sup>, e sobre o modelo do desenvolvimento intelectual e ético de Perry (1970; 1981; 1984 citado por Viveiros & Medeiros, 2005). Os modelos são:

*Supervisão Dualista* baseada no pensamento absolutista, em que a aprendizagem ocorre como acumulação de fatos e trabalha com verdades absolutas. Caracterizada por imitação, em que os formandos copiam as técnicas do professor orientador/supervisor, considerando que seguir a experiência do mestre é a única forma de obter sucesso educativo.

Outro modelo é a *Supervisão Relativista*, em que a aprendizagem ocorre com um conjunto de abstrações e conceitos, aplicando os resultados de investigação científica diretamente na prática educativa, pensando na resolução de conflitos. Ou seja, as teorias do ensino e da aprendizagem são testadas na sala de aula. Aqui “o supervisor desempenha o papel

---

<sup>6</sup> Realizaram uma pesquisa quanto a formação de futuros professores.

do orientador que ajuda a encontrar a teoria mais adequada para a resolução de problemas específicos da prática” (Viveiros & Medeiros, 2005, p. 48).

O último, sendo para as autoras o mais importante é o modelo de *Supervisão Reflexivo*, como o próprio nome revela é baseado no pensamento reflexivo, em que permite as respostas rápidas possíveis (relativismo) e, simultaneamente, possibilita a contradição e a incerteza, gerando, assim, uma reflexão das respostas. Outros autores como Alarcão (1996), Schön (1987), Sá-Chaves (2000), entre outros, consideram este modelo de formação pertinente.

Este modelo pensa na “supervisão como um processo de desenvolvimento das competências profissionais construído a partir de um diálogo constante entre a teoria e a prática, diálogo este que tem como referentes significativos a prática educativa e as concepções teóricas [...]” (Viveiros & Medeiros, 2005, p.49). A reflexão é essencial para uma boa prática de supervisão, entendemos que ela está diretamente ligada com a emancipação, considerando, assim, que o supervisor deve orientar e influenciar a reflexão.

Alarcão e Tavares (2010) apresentam práticas de supervisão, que juntaram e nomearam como nove cenários, mesmo sendo distintos um não exclui o outro. Podemos considerá-los como modelos de supervisão, pois a nomenclatura varia conforme os autores. Descrevemos, a seguir, os modelos:

Um dos cenários seria da *imitação artesanal*, cujos supervisionados, futuros professores, aprendem imitando o mestre, o professor mais experiente. Ou seja, o professor iniciante imita uma prática de um professor mestre, mais experiente e que possua mais informação. Esse cenário visa ideias de autoridade do mestre e imutabilidade do saber/aprender (saber único e inquestionável). A limitação é a expansão da formação de professores e desenvolvimento em vários domínios do saber, interdisciplinares e transdisciplinares.

O *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* visa o conhecimento analítico dos modelos de ensino, centrado na investigação no estudo analítico. Em que o professor iniciante tem a possibilidade de associar teoria e prática, com base em diversas concepções teóricas e análises de práticas de diferentes professores, ou seja, ocorre o conhecimento analítico dos modelos de ensino. Para que então possa decidir e construir a sua concepção pedagógica. A teoria não precisa ser, necessariamente, teórica, remota e fora da realidade. Por ser um cenário que permite a aprendizagem pela descoberta guiada, o papel do supervisor é contribuir para a escolha da concepção pedagógica do supervisionado.

O *cenário de aprendizagem Behaviorista* é mais voltado para o modo como se ensina, deixando o conteúdo em segundo plano. Aqui é apresentado um programa de treino, microensino, em que aulas são gravadas e corrigidas pelo próprio professor, podendo receber

ajuda dos alunos, do supervisor e dos colegas. Há três características que vale ressaltar: o professor em formação é informado sobre o que deve desenvolver, ou seja, os objetivos operacionais são definidos; o profissional é responsável por esta definição; e há uma individualização, em que ele pode exercer a sua prática no seu ritmo. Nesse, o professor é considerado um técnico de ensino, um executivo, pois não há discussões entre formador e formando, mas sim um manual com instruções para ajudar os formandos.

No *cenário clínico* a prática de ensino na sala de aula é considerada como uma “clínica”, pois o professor é um agente dinâmico e o supervisor deve ajudá-lo a analisar e repensar o seu próprio ensino. O supervisor apoia as necessidades do formando, conforme solicitado por este, ocorrendo a colaboração do supervisor, através da observação e análise de situações reais e problemáticas do ensino.

O *cenário psicopedagógico* considera que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Stones citado por Alarcão & Tavares, 2010, p.28). Os professores se apoiam em princípios psicopedagógicos, com o intuito de ajudar os alunos na sua aprendizagem, encorajando-os no seu esforço em aprender. O supervisor deve fazer o mesmo papel para com os professores, ou seja, ele deve “ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento” (Alarcão & Tavares, 2010, p.29). Neste modelo o conhecimento e a observação têm uma relação dialética entre teoria e prática, aqui a formação do professor passa por três fases: conhecimento, observação e aplicação.

No *cenário pessoalista* são apresentados programas de formação em que os formandos foram influenciados por correntes filosóficas, antropológicas, psicológicas, entre outras. É um modelo que pensa em uma formação de professores que se importa com o desenvolvimento da pessoa, nas suas percepções, sentimentos e objetivos, visando a maturidade psicológica. Por exemplo, Combs (citado por Alarcão & Tavares, 2010) sugere programas com características mais humanistas, com base no autoconhecimento e no autodesenvolvimento, como estimuladores do desenvolvimento psicológico e profissional. Nesse cenário há uma “perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão & Tavares, 2010, p.33). Neste cenário, um professor com ideias mais diversificadas explora diversos tipos de ensino e tem facilidade em adaptar as suas aulas conforme as necessidades dos alunos, podendo haver um desenvolvimento humano por meio de reflexões, que os formandos podem fazer depois de

exercer a sua prática. Podemos considerar então que são professores mais criativos, tendo em vista que alteram a sua prática e diversificam sempre.

Essa pesquisa procura perceber qual supervisão contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Este cenário pessoalista vai de encontro ao que queremos, pois considera que os professores com um grau elevado de desenvolvimento contribuem para a aprendizagem pela descoberta dos seus alunos, encorajando-os tanto na divergência de opiniões como nas ideias próprias, ou seja, colaboram para os alunos serem mais criativos.

Passamos para o *cenário reflexivo* que possui uma abordagem reflexiva e construtiva, que aceita a flexibilidade e a mudança da prática profissional. O profissional que atuar com este modelo, no qual apresenta muitas situações de imprevisto, deve ter “uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma criatividade e uma sensibilidade de artista aos índices” (Alarcão & Tavares, 2010, p.35). Este cenário também é significativo para esta pesquisa, pois destaca esses dois pontos: criatividade e sensibilidade, aspectos que consideramos de extrema importância para uma boa prática de supervisão. Esse modelo de formação trabalha com a ação, experimentação e reflexão, trata-se de uma “metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2010, p.35).

O *cenário ecológico* caracteriza-se pela interação entre a pessoa e o meio social em que está inserida, ambos em constante desenvolvimento, esta interação está diretamente ligada com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Existe “relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados” (p.37). Consequentemente, a supervisão assume a função de prover e gerir diferentes experiências em diversos contextos.

Neste cenário, a supervisão, como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (Alarcão & Tavares, 2007, p. 37)

O *cenário dialógico*, com características de instrução, abrange uma supervisão de forma mais horizontal, por meio do diálogo construtivo entre pares ou entre supervisionados e supervisores, pois todos fazem parte de uma mesma comunidade, havendo um processo de reflexão, o que é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Este cenário abrange a linguagem na construção da cultura e do conhecimento do professor, além de considerar as ocorrências contextuais. Leva em conta uma supervisão situacional, que analisa mais o contexto do que o próprio professor, mesmo que estes sejam os atores do contexto, são considerados mais no coletivo do que na individualidade de cada um. Aqui não ocorre uma supervisão hierarquizada, em que o supervisor procura os erros do professor para corrigir, sendo que a sua autoridade vem das imposições de um sistema autoritário.

Outro autor, que apresenta cinco modelos de supervisão, é Gebhard (1984), inicialmente ele apresenta as possíveis funções do supervisor, que poderiam ser: “to direct or guide the teacher's teaching; to offer suggestions on the best way to teach; to model teaching; to advise teachers; to evaluate the teacher's teaching” (p.501). Além de – dirigir ou guiar o ensino do professor; oferecer sugestões da melhor forma de ensinar; modelar o ensino; aconselhar os professores; avaliar o ensino do professor – o supervisor pode exercer outras funções que são apresentadas e defendidas pelo autor através dos modelos.

O primeiro modelo apresentado por ele seria a *supervisão diretiva*, em que o supervisor tem o papel de direcionar, informar e modelar o ensino do professor, três problemas são destacados neste modelo. O primeiro é quando o professor realiza um ensino que não é considerado “bom” para o supervisor, mas na verdade as ideias são apenas diferentes, não havendo exatamente uma “certa”. Pois a ideia de eficácia do ensino varia, conforme cada profissional, por exemplo, alguns consideram que ocorre quando há aprendizagem, mas como aponta Gebhard (1984), devemos analisar para além do conhecimento. O segundo problema é humanístico, este estilo pode trazer consequências negativas para o professor, tendo em vista que ele é criticado, modelado e a sua identidade não é respeitada. Assim, o professor pode se sentir inferior ao supervisor, acaba por não arriscar novas ideias e nem criar, pois sabe que será julgado e tem medo do supervisor não aceitar. O terceiro é a ideia de forçar o professor a fazer o que o supervisor considera correto e quer.

O segundo modelo é a *supervisão alternativa*, apresentada por Freeman (1982 citado por Gebhard, 1984), em que o supervisor apresenta algumas alternativas de ensino para o professor, conforme a sua ação. Ou seja, este ensina de uma maneira um determinado conteúdo e o supervisor vai apresentar outras formas de ensinar aquele conteúdo, direcionando-o e apresentando estratégias, mas sem decidir por ele. O professor tem a liberdade de escolher uma dessas opções de ensino, principalmente no início da carreira, o que permite que o profissional tenha mais segurança. A ideia é que os professores tenham comportamentos alternativos, para depois se tornar o seu próprio especialista.

A *supervisão colaborativa*, também é apresentada por Gebhard (1984), que para Cogan (1973), é considerada como *supervisão clínica*, em que o supervisor não tem o papel de direcionar o professor, mas sim de compartilhar ideias. Neste modelo apresenta-se uma hipótese para a resolução de problemas, experimenta-se esta e depois implementam estratégias. O supervisor pode compartilhar as suas experiências, apenas para o professor ter alternativas, e deve demonstrar um interesse quanto as atitudes do professor, sem apresentar julgamentos.

Há também a *supervisão não-diretiva*, que Gebhard (1984) apresenta como uma supervisão em que o profissional tem a função de esclarecer e clarear as ideias do professor, dialogando com ele e demonstrando a sua compreensão sobre o que foi feito em sala de aula. Assim, o professor tem uma liberdade maior para pensar e ensinar, deste modo pode questionar-se sobre a sua prática e sobre as consequências da mesma, aprendendo a tomar decisões por conta própria e percebendo a sua responsabilidade pelo seu próprio comportamento de ensino. Curran (1977 citado por Gebhard, 1984) defendia a ideia de “understanding response” do supervisor, para o professor não se sentir julgado e nem perdido. Por último, e, quinto, ele apresenta a *supervisão criativa*, que será apresentada detalhadamente no próximo capítulo.

#### **1.4.Relação entre supervisor e supervisionado**

Consideramos algumas relações existentes entre supervisor e supervisionado, que são descritas por Alação e Tavares (2010). No *cenário clínico* apresenta-se o ciclo estabelecido por Goldhammer e outros (1980 citado por Alação & Tavares, 2010), que possui cinco fases: encontro pré-observação; observação; análise dos dados, planificação da aula e da estratégia da discussão; encontro pós-observação; e análise do ciclo da supervisão. Para estes autores, o papel do supervisor é resumido em ajudar e colaborar, considerando algumas características específicas, como:

- Garantir um bom clima afetivo-relacional, que seja exigente e estimulante;
- Possibilitar condições de trabalho e interação que permitam o desenvolvimento humano e profissional;
- Impulsionar a reflexão, o autoconhecimento, a inovação e a colaboração;
- Criar possibilidades dos professores desenvolverem e manterem o *gosto* pelo ensino e pela formação contínua;
- Analisar de forma crítica os contextos educativos, os programas e textos de ensino;
- Definir os planos de ação;

- Realizar a planificação e avaliar o processo de ensino-aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos;
- Perceber as dificuldades e problemas que surgem;
- Especificar os aspectos para observar, posteriormente observar, analisar e interpretar os dados coletados, estabelecer os aspectos que devem ser refletidos e determinar as estratégias necessárias;
- Ter e criar espírito profissional, baseado no conhecimento profissional...

A *supervisão clínica*, assim como a *colaborativa* permite uma relação de compartilhamento e colaboração entre supervisor e supervisionado, em que ambos compartilham as suas experiências, de modo que o supervisor colabora com o professor. Em contrapartida, a *supervisão não-diretiva*, de Gebhard (1984), salienta que o supervisor não direciona o professor, mas ajuda na percepção do seu ensino, no qual contribui para o professor ter a liberdade de esclarecer, expressar as suas ideias e experimentar outras. Possivelmente, em ambos cresce um sentimento de apoio e segurança entre supervisor e supervisionado, construindo assim uma relação de confiança entre eles e posteriormente entre professores e alunos.

No *cenário psicopedagógico*, conforme Alarcão e Tavares (2010), a relação entre professor (ou formando) e supervisor ocorre pelo ciclo de supervisão: (a)preparação da aula, (b)discussão da aula (feedback) e (c)avaliação deste ciclo. Que são subdivididos em cinco fases, sendo elas: (a)fase I - Planificação (questionar sobre: os princípios psicopedagógicos em uma determinada situação de ensino, os pré-requisitos do formando e a forma de ajudar na preparação da aula); (a)fase II - Interação (discussão do ensino e identificar os princípios psicopedagógicos; ajudar na análise do ensino; explorar as maneiras de ensinar). (b)fase III - Planificação (definição dos objetivos e dos princípios pedagógicos que devem ser discutidos; análise da tarefa: feedback, dados para analisar e destacar incidentes); (b)fase IV - Interação (criar um clima emocional positivo; análise do ensino feito; auto-avaliação; ajuda). (c)fase V - Avaliação (observar outra aula e ver a melhoria; avaliação dos objetivos afetivos das atitudes do formando, da ajuda do supervisor e notar se ele volta a pedir ajuda para o supervisor).

#### No *cenário reflexivo*

a prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros [...] o supervisor deverá encorajar a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção* [...] remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder

continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão (Alarcão & Tavares, 2010, p.35).

Ainda neste cenário, os supervisores devem apoiar o confronto com problemas, interpretando os sinais reais e resolvendo-os, possibilitar momentos de apurar hipóteses, experimentação e verificação. Eles possuem o papel de encorajar a exploração das aprendizagens, especificamente quanto aos estagiários, tornando-os preparados para enfrentar assuntos inesperados e serem flexíveis.

A *supervisão criativa*, apresentada por Gebhard (1984), critica a forma de estabelecer repport<sup>7</sup>, no qual não expõe instruções e conhecimento para os supervisores realizarem esta técnica. Ou seja, a repport defende o fato de o profissional ter *empatia*, *harmonia* e um *relacionamento compreensivo*, porém não oferece orientação para os supervisores de como desenvolver estes elementos. A PNL (Programação Neurolinguística) é apresentada pelo autor, com o intuito do supervisor identificar o sistema representacional da outra pessoa, com o objetivo de contribuir para as necessidades reais de cada supervisionado. Para isto, deve-se reconhecer a linguagem estabelecida na relação. Pois esta pode contribuir, para reconhecer o que a outra pessoa está passando, portanto, ter empatia e um relacionamento compreensivo, a partir desta linguagem, não só verbal, mas também corporal.

Assim, o supervisor deve estar atento para este fator da linguagem, perceber os sinais e ter a sensibilidade de notar quando um professor está solicitando ajuda, mesmo que não seja de forma direta, se sentindo culpado ou precisando de conselho. Isso tudo parece demasiado ou até utópico, pois como um supervisor vai conseguir se preocupar com essas questões, além de ter a responsabilidade de cumprir com outras tarefas? Quando ele tem a *sensibilidade empática* e se permite olhar para estas questões acaba por contribuir com os professores, às vezes, uma simples pergunta: “está precisando de algo?”, ajuda muito o professor, pois ele sabe que pode contar com alguém.

O uso diário intensivo e extensivo do trabalho emocional, que é o fato dos “[...] professores gerirem os desafios de ensinar turmas com diferentes motivações, histórias pessoais e capacidades de aprendizagem” (Day, 2004, p.83), pode ser abalado diante do excesso. O que gera um trabalho monótono e automático, podendo resultar em um desinteresse, tanto dos professores quanto dos alunos. Desta forma,

---

<sup>7</sup> Conceito da psicologia. É uma técnica usada para uma relação entre duas ou mais pessoas, uma relação de sintonia e empatia. Podendo ser usada no sentido de espelhamento, em que uma pessoa imita alguma linguagem corporal da outra, ou através da reciprocidade, em que a pessoa oferece algo sem pedir nada em troca, ou procurar interesses em comum, criando uma relação de confiança. O repport é um elemento da PNL (Programação Neurolinguística), uma ciência que estuda a mente humana. FONTE: <https://www.significados.com.br/rapport/>



um investimento demasiado grande no *eu* emocional poderá levar a uma vulnerabilidade pessoal, ao sentimento de insuficiência quando não são capazes de fazer com que todos se comprometam na aprendizagem em todos os momentos e, em casos extremos, a um excesso de tempo passado a trabalhar e a um esgotamento (Day, 2004, p. 83).

Hargreaves (1998) considera o excesso de tarefas algo que desmotiva o professor, como pessoa e profissional. Consideramos que é necessária a implantação de algo diversificado, ações que forneçam um acolhimento desses profissionais, além da diminuição da carga de trabalho e de tarefas. Para Hargreaves (1998), a culpa é criada socialmente, como consequência de algo, mas, também, é emocional. Ela pode ser positiva no sentido de estimular o professor, mas, geralmente, é negativa, sendo uma frustração. Portanto, no ambiente escolar, é necessário olhar para as emoções e sentimentos dos professores, para que estes consigam criar e se manterem apaixonados pela sua prática. Pois, segundo Day (2004) as emoções são de extrema importância na construção da identidade.

O professor deve possuir um estímulo interno, algo pessoal, que o motive a estar exercendo a sua prática, porém um estímulo externo também é de extrema importância, para manter o interno aflorado. Desta forma, na medida em que cria uma boa relação, o supervisor deve estimular o supervisionado a realizar o seu trabalho com prazer, mantendo a sua paixão pelo ensino. Assim, o estímulo acaba por contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo dos supervisionados.

A supervisão educacional é vista por Ferreira (2000) “como responsável pela qualidade do processo de humanização do homem através da educação” (p. 251). Reconhecer esta responsabilidade, significa considerar a identidade tanto pessoal como profissional dos supervisionados. Além disso, também é importante destacar que o compromisso é uma obrigação de caráter social, nossos compromissos precisam ser encarados como obrigações, a partir do momento que forem com muita lucidez assumidos. Conforme Ferreira (2000) é nosso contributo, como ser social e profissional da educação, que acredita e participa na construção de um mundo bem melhor, um mundo mais justo, humano e igualitário.

A relação entre supervisor e supervisionado deve ser de colaboração, empatia, partilha, afetividade, solidariedade, humildade, diálogo e confiança. Consideramos que deve haver empatia, pois esta permite que um se coloque no lugar do outro, ou seja, o supervisor será cauteloso na função de supervisionar, sensível e cuidadoso nos momentos de diálogos e/ou feedbacks. Assim como o supervisionado terá a noção e a sensibilidade de perceber que o outro está ali para o ajudar e não para o prejudicar, sendo sincero e permitindo a colaboração do outro na sua prática.

A afetividade, também, é importante. Afetividade, não no sentido de carinho, mas sim, de cuidado, de um olhar para o outro. Pois consideramos que as pessoas precisam se sentir acolhidas, cuidadas e saber que há alguém com quem podem contar. Uma das tarefas do supervisor é passar essa confiança, pois muitos professores podem se sentir desamparados, precisando de ajuda em algum momento da sua carreira. Para ocorrer um apoio, seja psicológico, social, profissional ou pessoal, o supervisor deve considerar o emocional do seu supervisionado.

Para criar uma boa relação é necessário, também, ser humilde. No sentido, do supervisor perceber que cada ser humano é diferente e tem necessidades e experiências distintas um dos outros, reconhecendo que o outro pode aprender com ele, mas que ele, também, pode aprender com o outro. Já o supervisionado deve ser humilde, no quesito de aceitar ser acompanhado, receber conselhos, reconhecer quando precisa de algum auxílio, solicitando ajuda.

Compreendemos que uma boa relação é construída a partir do diálogo, em que os profissionais discutem sobre suas experiências e conseguem criar estratégias, com o intuito de combater qualquer dificuldade, ao mesmo tempo em que constroem significados e aprendizagens, diante da resolução de problemas, mediante ao trabalho colaborativo. Para esta construção ocorrer não basta apenas existir o diálogo, é necessário haver a reflexão sobre o que foi vivenciado e sentido. Portanto, “numa perspectiva dialógica, apenas o papel colaborativo fará sentido, na medida em que traduz e reforça a democraticidade da relação supervisiva” (Vieira & Moreira, 2011, p. 17).

Para Freire (2014) o diálogo é o principal elemento para a existência de uma educação libertária. Ele deve ocorrer entre professor/aluno, entre supervisor e supervisionado, entre pares etc., ou seja, todas as pessoas da comunidade escolar devem dialogar, colaborando umas com as outras. De modo, que não haja nenhum conflito interno, pois o que fica no interior de cada um, sejam as dúvidas, magoas ou raiva pode refletir, negativamente, nas relações sociais. Um dos papéis do supervisor é estimular um bom convívio entre pares, criando situações propícias para eles interagirem de forma colaborativa, refletindo sobre a própria prática. Com o intuito de solucionar problemas cotidianos, para organizar atividades diversificadas, principalmente, para estimularem a criatividade uns dos outros, entre outros benefícios dessa relação.

A relação entre supervisor e supervisionado vai além da escola, conseguimos perceber que envolve a identidade, envolve as emoções, os sentimentos. Pois a emoção possibilita “uma ligação necessária entre as estruturas sociais em que os professores trabalham e a forma como agem” (Day, 2004).

Segundo Gregório (2017), o trabalho é uma forma de relação social, que envolve afetividade, solidariedade e confiança. Quando somos professores, diretores, coordenadores, supervisores, enfim educadores, estamos trabalhando. Ocupamos um determinado cargo, que possui funções específicas, mas além disso, estamos nos relacionando com outras pessoas neste meio.

ao entrar no mundo do trabalho, o indivíduo integra-se num mundo social mais alargado e confronta-se com pontos de vista distintos e papéis potencialmente incompatíveis e, assim, terá de fazer opções por um determinado percurso de vida e envolver-se nele (Viveiros e Medeiros, 2005, p.43).

Ao perceber que o professor pode escolher o seu caminho, dentro do meio social em que estará inserido, o supervisor pode contribuir com isto, de modo que nenhum dos profissionais se torne alienado às características do coletivo, (re)construindo uma identidade própria além da coletiva, de forma a reconhecer o pessoal e o profissional. Assim, além da identidade pessoal, adquirimos uma coletiva, mas depende de nós, com apoio ou não, assumir todos os aspectos, alguns ou nenhum (este é quase impossível, diante da ideia de que o meio em que estamos inseridos nos modela). Consideramos que é importante não perder a própria identidade.

## Capítulo 2: Supervisão transformadora e democrática: formação humana

Com o intuito de perceber a supervisão como processo contínuo de formação humana, devemos reconhecer a importância da identidade, tanto a pessoal quanto a profissional, dos profissionais de educação, seja supervisor ou supervisionado. Pois antes de qualquer ação ou relação profissional, devemos reconhecer que estamos lidando com indivíduos, com seres humanos completos, detentores de marcas e trajetórias, que refletem nas suas ações e práticas pedagógicas.

Consideramos que uma formação transformadora e democrática valoriza e visa o desenvolvimento pessoal e profissional, assim há uma procura, incessante, de melhoria humana dos profissionais. No sentido de reconhecer que devemos refletir sobre nós e sobre o mundo, na medida em que tudo se transforma, inclusive o ser humano e com o objetivo de encontrar o verdadeiro *eu* interior, sem alienações, vamos de encontro à uma educação emancipadora.

Salientamos a supervisão criativa como caminho, para seguir nesta formação contínua e humana. Pois ela demonstra características mais democráticas e libertárias. O que nos remete a pensar que contribui para a transformação educacional.

### 2.1. Identidade pessoal e profissional

Consideramos que a supervisão deve ter um conceito claro, o supervisor uma identidade e, principalmente, ter as noções, que serão apresentadas sobre este termo. Além disso, como apresenta Day (2004), “os conceitos de *eu* e identidade são frequentemente usados como sinónimos na literatura sobre formação de professores” (p.88). Dessa forma, abordar este tema, identidade, é essencial nesta pesquisa que visa uma supervisão criativa, como processo de formação contínua.

O professor deve conhecer o seu *eu*, pois ambas as identidades, pessoal e profissional, estão diretamente ligadas. Para Day (2004), o profissional de educação deve possuir um equilíbrio entre o coração e a razão, no sentido de permitir sentir as suas emoções, pois estas podem ser positivas ou negativas. Diferente do que muitos acreditam, afogar as emoções é prejudicial, tanto para o pessoal quanto para o profissional. Day (2004) salienta que ignorar as emoções gera limitações, por isso deve-se reconhecer as emoções como parte integrante dos profissionais. Por exemplo, se um professor está passando por um problema pessoal, provavelmente, a sua identidade profissional será afetada, podendo, consequentemente, não se

dedicar completamente ao trabalho, perdendo o equilíbrio entre a identidade pessoal e a profissional.

Segundo Day (2004), as identidades profissionais dos professores nada mais é do que: quem cada um é, como veem a si próprios, o significado de si, do seu trabalho e os que as outras pessoas lhes concedem. Tudo isto quanto à disciplina que lecionam, às relações que estabelecem com os alunos e com as suas vidas, para além da escola. Deste modo, a identidade “coincide com elementos importantes da biografia pessoal, ou seja, o que corresponde efetivamente às experiências, valores, aspirações e expectativas do indivíduo” (Simões & Ralha Simões, 1997, p.51).

Entendemos que a identidade é construída conforme a comunidade que a pessoa está inserida, ela surge antes mesmo de exercer a profissão, nas relações com a família, com os amigos e posteriormente, na formação e no trabalho. A identidade, tanto a pessoal quanto a profissional, pode sofrer alterações constantemente, isto depende da pessoa e do social, em que está inserida.

Dessa forma, a construção da identidade ocorre entre passado, presente e futuro. “A construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 34). Para ocorrer essa construção, segundo essas autoras, podemos considerar alguns componentes do processo, sendo eles: realizar diversas atividades, experimentar papéis distintos, ter uma observação crítica, problematizar, pesquisar, partilhar e trabalhar em conjunto. Percebemos e entendemos que a combinação destes elementos nos mobiliza para a criação, pois eles também são aspectos de criatividade.

É importante perceber que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1991, p.70). Um supervisor deve considerar importante as marcas que o professor já possui e que formam a sua identidade, mas também deve ajudá-lo a refletir sobre ela, assim estarão a construir juntos novas práticas educativas, pois a identidade está diretamente ligada com elas. Nóvoa (1991) apresenta a ideia de Nias (1991), de que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (p.70), por isso deve haver espaços de interação entre ambas as dimensões, pessoais e profissionais.

Cada indivíduo é dotado de uma identidade caracterizada pela sua personalidade, pelo seu meio social (familiar ou de trabalho), por experiências vividas e marcas (traumas positivos

ou negativos). Sendo assim, não é possível classificá-las, porém há como demonstrar algumas formas de (re)construí-las no ambiente escolar. “É baseado na experiência – na totalidade do pensar, sentir e agir –, como condição para a totalidade da vida, que o ser humano irá construir, identificar e selecionar princípios e prioridades que irão nortear sua vida profissional e pessoal” (Ferreira, 2002, p. 19).

A identidade narrativa, apresentada por Luwisch (2002), é a maneira que o professor encontra de concretizar o seu pensamento, escrevendo sobre a sua trajetória e prática, de forma reflexiva e construtiva, podendo manter ou alterar algo em sua identidade. Pois a escrita contribui para a sua própria reflexão, ou seja, uma autorreflexão ocorre.

As identidades pedagógicas são apresentadas por Andy Hargreaves (1998), que significa a identidade construída socialmente, em um departamento específico (Matemática, Português, História...), em que os professores adquirem características específicas conforme a disciplina que desenvolve. Neste caso, quando um profissional tem uma identidade mais singular, resulta no enfraquecimento da empatia e colaboração com os outros, assim, os professores podem ficar desmotivados em realizar algo novo, em criar ou se destacar, pois podem ser excluídos do grupo a que pertencem. Por isso, um dos papéis do supervisor é estar atento à estas exclusões e alienações de identidades departamentais, com o objetivo de evitá-las.

A identidade também pode ser construída no início de carreira, em que os professores iniciantes adquirem características dos professores que admiram e que valorizam. Os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor (Galvão, Oliveira, Ponte & Santos, 2001, p.1).

A identidade empresarial, apresentada por Day (2004), é orientada por padrões (*standards*) e é associada a professores submissos, responsáveis e eficientes, que respondem ao sistema autoritário. Alguns dos profissionais, tanto os professores como os supervisores, que se enquadram nesta identidade são alienados ao sistema de supervisão imposto pelo governo, ou aqueles que ainda estão imersos na supervisão como inspeção.

Entretanto, a identidade *ativista* tem uma característica mais democrática. Ela é envolvida na criação, e não reprodução, de padrões. É “guiada por uma crença na importância da mobilização dos professores no sentido de melhorar as condições de aprendizagem dos alunos” (Day, 2004, p. 89).

Essas identidades são mais utilizadas para os professores, porém cabe a qualquer profissional da educação, inclusive para o supervisor, que é visto como uma força transformadora e como um indivíduo que procura a qualidade de educação. Desta forma, deve

ser uma pessoa crítica, reflexiva, inovadora, sensível e empática, para possuir um bom relacionamento com os professores, entende-los, influenciá-los a criar, permitir e incentivá-los a sentir as suas emoções.

Entendemos que a identidade é muito importante para o *eu* e para o profissional, tendo em vista que “”aprender”, “ser”, “traduzir”, “sentir” no discurso dos alunos e a referência à necessidade, sentida, de realizarem e de se envolverem em tarefas de aprendizagem indica que o envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade” (Alarcão & Roldão, 2008, p.25). Desta forma, o supervisor pode ter o papel de apoiar ou influenciar na (re)construção ou na mudança das identidades profissionais. Por exemplo, o supervisor pode ajudar os professores a terem momentos para pensar em si próprios ou na sua profissão, de modo reflexivo, ou seja, contribuir para perceberem a sua identidade pessoal e profissional, pois o verdadeiro objetivo é assessorar os professores a refletirem sobre si.

A reflexão é um ponto chave para a construção da identidade profissional, pois promove o conhecimento profissional. Segundo Alarcão e Roldão (2008) ela é valorizada, porque:

- Motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- Conscientiza para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- Contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- Promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- Desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- Proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- Confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (p. 30).

A reflexão promove uma supervisão transformadora e reflexiva, sendo assim o supervisor deve desenvolvê-la e influenciar que o supervisionado também a desenvolva, promovendo momentos de reflexão. Vieira (2009) considera que esta:

Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação *é* e o que *deve ser*, explorando o *possível*, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser (p.202).

Para conseguir desempenhar esse desafio, de garantir a sua reflexão e a do outro, este supervisor deve ser alguém competente que apresenta “compromisso com o público, com o social e, portanto, com o político” (Rangel, 2000, p.74). Candeias e Nunes (2007) apresentam que o supervisor deve reconhecer a si próprio e aos outros, realizando uma supervisão que “centra-se no indivíduo, como ser capaz de identificar, avaliar e decidir sobre o seu presente, passado e futuro” (p.340). Assim, é possível seguir em uma perspectiva de formação humana, visando o profissional como ser completo.

Para Candeias e Nunes (2007) a competência é uma “forma de experiência em desenvolvimento contínuo” (p.340), estabelecida tanto no pessoal como no social e profissional. Segundo eles, este desenvolvimento está ligado com questões motivacionais, cognitivas, de aprendizagem, com o conhecimento, pensamento e contextos. Sendo assim, entendemos que a competência que o supervisor deve ter é referente à interação social plena, contribuindo para os professores interagirem, com eles e entre pares, de forma ampla.

Para Gregório (2017) o supervisor educacional deve perceber a realidade contextual; participar de forma reflexiva e crítica nas decisões de planejamento central da política do país, e nos órgãos de legislação, redirecionando e redefinindo valores. Para Ferreira (2000), o supervisor deveria se comprometer com os espaços que ultrapassam o escolar, se envolvendo na construção coletiva da emancipação humana. Não existe uma definição específica, quanto ao papel do supervisor. Segundo Ferini (2012), “atualmente a identidade da supervisão é multifacetada e difusa, pois, ela está muito mais relacionada às práticas individuais “deste ou daquele” supervisor, não sinalizando para uma identidade construída coletivamente” (p. 198).

Além de uma identidade reflexiva, o supervisor deve estimular os profissionais a reconhecerem os seus sentimentos e criarem. Porque “a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental” (Alencar, 2007, p.45).

Este trabalho apresenta a ideia da supervisão como formação contínua, formação esta, que “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1991, p.70). Percebemos a importância da liberdade do professor, assim consideramos que o profissional que exercer a supervisão deve permitir que os professores criem e desenvolvam as suas aulas conforme a sua identidade e o seu conhecimento, mas ele deve apoiar e realizar críticas construtivas quando necessário.

Portanto, cada ser humano vivência e interioriza as suas experiências de um modo diferente uns dos outros, por exemplo, em uma reunião, em que o supervisor proporciona momentos de troca, um professor pode se sentir intimidado enquanto outro pode sentir que irá melhorar em sua prática ou contribuir para os outros melhorarem. Assim, temos uma única realidade, mas com percepções diferentes, devido as identidades pessoais (características dos sujeitos, podendo ser marcas interiorizadas) e profissionais (construídas nos contextos profissionais), que cada um tem. Pois a identidade é um processo que envolve múltiplas mudanças no interior, no *eu*, assim ela contribui para o desenvolvimento profissional



dependendo dos estímulos exteriores. Vários autores consideram esta ideia, assim como Simões e Ralha Simões (1997).

## **2.2. Desenvolvimento pessoal e profissional contínuo**

Segundo Alacão e Roldão (2008), muitos estudos sobre a formação contínua são externos à prática docente, pois demonstram aspectos relacionados a sensibilização e enriquecimento pessoal, permitindo poucas características quanto à prática profissional. Por isso, pensamos e tentamos manter um equilíbrio entre o pessoal e profissional, envolvendo sensibilidade, identidade pessoal e profissional, desenvolvimento pessoal e profissional e a própria prática. Desta forma, pesquisamos estes aspectos, através da relação teoria/prática.

Reconhecemos tanto a importância do desenvolvimento pessoal como do profissional, tendo em vista, que estes estão diretamente ligados e que um complementa o outro. Devemos considerar que o desenvolvimento pessoal abrange, segundo Oliveira (1997), o conhecimento, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações, portanto, é um processo reflexivo de si próprio. Seguindo uma perspectiva de supervisão, como formação contínua humana, acreditamos que o supervisor deve apoiar os supervisionados e colaborar com eles, de modo a influenciar na reflexão.

Enquanto o desenvolvimento pessoal possui uma vertente mais individual, o profissional caracteriza-se com aspectos sociais, pois refere-se ao “domínio do conhecimento sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (Oliveira, 1997, p.95). Este desenvolvimento contém um conjunto de elementos, conforme Alarcão e Roldão (2008), que são: o envolvimento coletivo na formação, a análise reflexiva sobre as práticas e o apoio de formadores ou investigadores; além destes consideramos a identidade profissional.

Oliveira (1997), salienta que há três dimensões fundamentais no desenvolvimento do professor, que é um contínuo evoluir: a vertente do saber, que se refere especificamente ao conhecimento; a vertente do saber-fazer, referente ao ato educativo, na perspectiva de estratégias e atividades de ensino; e a vertente do saber ser e saber tornar-se, que seria

a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação (Oliveira, 1997, p.96).

Nesta pesquisa focaremos na terceira vertente, pensando em um desenvolvimento mais humano, englobando o pessoal, social, afetivo, interativo e colaborativo, para isso deve envolver estímulos.

Acreditamos que o “desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente” (Vieira & Moreira, 2011, p.28). Reconhecendo que a formação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, ela deve ser “encarada como uma função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento” (Simões & Ralha Simões, 1997, p.48).

Consideramos, conforme Korthagen (2009), que deve haver mudanças na formação de professores, possuindo uma abordagem mais realista e com aspectos intrapessoais do comportamento do professor. Esta abordagem conduz “a uma visão específica sobre quais são os aspectos importantes para promover a reflexão e ajudam-nos a desenvolver uma visão diferente sobre o papel da teoria da formação de professores” (Korthagen, 2009, p. 39). Então, a reflexão e a leitura são pontos essenciais para a autoformação, que faz parte do processo de construção profissional. Outros autores têm a seguinte concepção:

a supervisão deve ser concebida como um instrumento de formação ao longo da vida, que potencializa a inovação, a autonomia e o crescimento profissional dos professores, consubstanciada numa aprendizagem que, apesar de possuir uma vertente individual (autorreflexão, autoavaliação, autoformação,...), deverá focalizar-se num contexto coletivo de partilha de saberes, de experiências, de vivências, caminhando, desta forma, para a promoção de uma escola reflexiva e detentora de professores igualmente reflexivos (Dias & Ribeiro, 2015).

Na supervisão, entendida como processo contínuo de formação humana, a reflexão, como já foi mencionado, é um ponto importante tanto para a identidade como para o desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a supervisão criativa. Outro aspecto muito significativo é o contexto coletivo, em que ocorre colaboração entre pares. Consideramos que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54). Segundo essas autoras, o supervisor é alguém que estimula, que ajuda o professor e os alunos, ao influenciar a socialização, o diálogo, preparando os professores para experimentarem diversos papéis etc.

Considera-se, conforme Ferreira (2008), que o ser humano é o processo de seus atos, tendo o poder de se tornar e controlar o seu próprio destino, podendo fazer e criar a sua própria vida. Este processo de autoconstrução, depende de três elementos: “indivíduo, os outros

homens e a natureza” (Ferreira, 2008, p.53). Por isso as relações que ocorrem entre os homens são significativas para esta construção do ser humano, envolvendo identidade no seu desenvolvimento. Pensando em uma boa relação entre professor/aluno, entre todos os membros da escola, mas especificamente entre supervisor/professor e entre pares, o supervisor deve intervir na “[...] criação de um contexto favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional das professoras” (Oliveira, 1997, p.94).

O ser humano se modifica em diversos quesitos, inclusive na própria personalidade, podendo ser através das relações sociais em que está inserido. Assim, “uma formação é “determinada” pela consciência social do conjunto das relações em que uma pessoa se constitui na relação dialética com o meio que a forma e que é formado por ela” (Ferreira, 2008, p.54). Portanto, o ser humano é constituído pelo individual, natural e pelo social, podendo modificar o *eu* e o social, conforme se conscientiza sobre a importância das relações, ocorrendo assim a formação ou autoformação.

Procuramos uma formação, através da supervisão, que contribua para um constante desenvolvimento pessoal e profissional, em que haja apoio, colaboração, estímulo, reflexão, diálogo, ou seja, que promova uma emancipação, por meio de uma resiliência humana, em que o profissional esteja pronto para lidar com problemas e superar obstáculos. Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional

deve ser passível de activação mediante a participação do indivíduo em actividades e experiências inovadoras e, também, através da possibilidade de actualização e de abertura à mudança, quer na concepção das questões ligadas à formação quer à sociedade em geral (Simões & Ralha Simões, 1997, p.52).

Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional deve ocorrer através de uma formação contínua, que permita ao professor inovar a sua prática e mudar conforme as necessidades da sociedade e as suas próprias necessidades. Por exemplo, as novas tecnologias são aspectos atuais na sociedade, os alunos ficam mais interessados quando há a existência de TI, por isso a escola e os professores devem incluí-las no meio escolar. Já um exemplo, de necessidade pessoal, seria quando um professor, após algumas reflexões, percebe que está entrando em um comodismo rotineiro, sentindo vontade de mudar.

Assim como Ferreira (2008), consideramos que a formação contínua é uma “fonte de vida” (p.52). Pois ao estar em constante formação, ocorre uma constante movimentação, reflexão, criação e, desta forma, uma vida. Entendemos que ao entrar na acomodação do cotidiano, exercendo uma prática automática, ficamos em um estado de “morte”, sem muita

reação, reflexão ou inovação, apenas reproduzindo, de forma alienada, o que nos habituamos e/ou o que o sistema, no qual estamos inseridos, exige.

Pensamos neste projeto com o intuito de perceber a supervisão como uma forma de formação contínua e perceber qual a melhor supervisão, para a garantia de uma educação de qualidade, em que haja uma paixão pela profissão. Notamos que, desde as décadas de 70 e 80, já havia uma supervisão muito boa, a supervisão clínica, como já foi apresentado, porém uma supervisão que surgiu da enfermagem e não da educação, então nos questionamos se não estaria na hora de haver uma supervisão mais inovadora? Através de estudamos encontramos a supervisão criativa, porém é pouco conhecida e explorada.

### **2.3. As influências da criatividade na educação**

Antes de mais, segundo Oliveira (2010), devemos ter a noção de que antigamente a criatividade tinha um *caráter divino*, acreditando que poucos eram “dotados” desse “poder de criar”. No Renascimento, começa a ter a ideia de que o ser humano pode criar, assim, perde-se as características de que era algo para poucos, loucos ou divino. Desde a década de 50 e 70, com a corrida espacial, a criatividade começou a ter mais ênfase, ganhando um espaço significativo até os tempos atuais, primeira e principalmente, na Psicologia e, posteriormente, na Educação. Porém percebemos que há uma barreira quanto a inserção da criatividade nas escolas.

A criatividade não é tão significativa para alguns professores, pois acreditam que ela não é tão importante no ensino, veremos que não é verdade. Iniciamos, então, com a ideia de que todo ser humano é dotado de criatividade, baseado em Alencar (2007). Diante desses fatores nos questionamos do porquê os professores não costumam criar no seu cotidiano? Com o mesmo autor obtemos uma resposta:

temos constado também que muitos professores desconhecem que a criatividade é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo apenas em grau, que todo ser humano é naturalmente criativo e que a extensão em que a criatividade floresce depende largamente do ambiente. (Alencar, 2007, p. 47).

Há a ideia de que os professores, e as pessoas no geral, não criam tanto porque, conforme Cameron (1996), quando elas ficam isoladas da própria criatividade, imersos em amargura deixam de criar. Entendemos que com a influência social e com a consciência induzida a pensamentos de perda e negatividade, ou ainda inseridas na reprodução mecânica, exigida pelo sistema, as pessoas deixam de se preocupar com o criar, considerando este menos importante que outros aspectos da vida. Os profissionais de educação, geralmente, não

reconhecem a sua criatividade e quando a reconhecem podem mantê-la ou não em sua prática. Geralmente, quando eles não se permitem criar, também não aceitam a criatividade em sala de aula, formando cidadãos reprodutores e não inovadores, criadores ou reflexivos.

Entendemos então, que a criatividade é uma característica que todo ser humano possui, porém ela pode ser estimulada ou desestimulada. No ambiente escolar, os supervisores podem contribuir para os profissionais serem mais criativos e assim influenciar os seus alunos a serem também. Compreendemos, então, que a “capacidade de criar pode ser expandida a partir do fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predis põem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa” (Alencar, 2007, p.48).

Ao seguir as ideias de Cameron (1996) entendemos que “o ato de se abrir para a sua criatividade o transformará, em algo que está vagando nesse mar em um elemento totalmente funcional, consciente e mais cooperativo desse ecossistema” (p. 19). Aqui podemos perceber a importância da criatividade quanto a educação. Pois para desenvolver o papel de supervisores e de professores ou qualquer outro cargo precisamos ter mais consciência, compreensão e cooperação.

Antes do professor ser criativo e influenciar a criatividade em sala, deve-se considerar outros elementos, como o reconhecimento de si. Day (2004) demonstra a importância de conhecer a si mesmo, para então, conhecer os seus alunos, a sua disciplina, a sua metodologia. Assim, percebemos que é de extrema importância identificar os seus sentimentos, as suas emoções, desejos, medos e ter consciência da própria identidade, tanto pessoal como profissional, para realizar uma prática mais criativa.

Como foi apresentado até agora, muitos autores consideram a identidade essencial para a formação contínua e para o desenvolvimento pessoal e profissional. Além deles, Day (2004) também destaca a importância das identidades profissionais: “Saber quem somos, em que circunstâncias ensinamos e quais as influências que condicionam o nosso ensino é essencial para a prática de um profissionalismo apaixonado”. Deste modo, para o exercício de uma prática gratificante para si próprio é significativo ter a consciência de si, do meio em que está inserido, do seu profissionalismo e dos seus atos.

Alencar (2007) criou um modelo para o desenvolvimento da criatividade, um dos princípios é a “confiança na capacidade e competência de cada pessoa” (p. 46). Este princípio significa que as pessoas devem sentir que são capazes e serem rodeadas de pessoas que confiam nelas, pois, às vezes, a sociedade, a cultura, a família ou a educação são repressoras e as alienam de forma a mantê-las desmotivadas e sem confiança em si. Dessa forma, a confiança nos

profissionais de educação pode motivá-los a criar, pois terão mais confiança em si mesmos. Sendo assim, o supervisor influenciador e estimulador pode contribuir para os professores se sentirem capazes e conseguirem inovar. Os demais princípios são: “- apoio à expressão de novas ideias. - provisão de incentivos à produção criativa. - implementação de atividades que ofereçam desafios e oportunidades de atuação criativa” (Alencar, 2007, p.46).

Os princípios apresentados têm relação com um dos elementos, o clima psicológico, do modelo de desenvolvimento da criatividade criado por Alencar (2007), demonstrado na figura 2. Esta autora considera que o modelo requer flexibilidade, originalidade, fluência, iniciativa, independência, autoconfiança, persistência, entre outros.

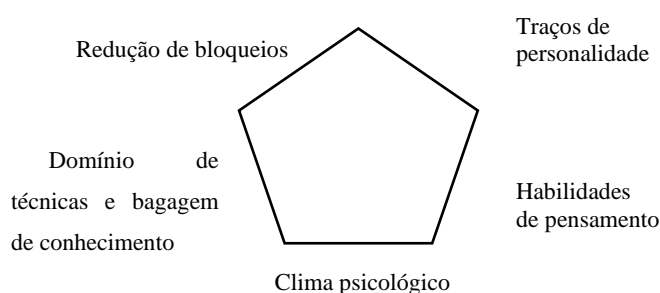


Figura 2. Modelo para desenvolvimento da criatividade (Alencar, 2007, p. 46)

Para alguns autores a criatividade pode ser estimulada, como para Arieti (1976) e Schwartz (1992 citado por Alencar & Martinez, 1998), no qual acreditam que “a criatividade não ocorre ao acaso, sendo antes profundamente influenciada por fatores ambientais, considerando os momentos de criação como resultantes de complexas circunstâncias sociais” (p. 2). O contrário também é aplicável, conforme Schuck e Wood (2011), o uso da criatividade pode envolver memórias antigas, quanto a uma tentativa que foi impedida, gerando assim uma pessoa intimidada em relação à criatividade, ou como Cameron (1996) apresenta: uma *pessoa bloqueada*.

Conforme Alencar e Martinez (1998), há duas categorias referente às barreiras da criatividade, a pessoal e social. Esta envolve elementos culturais, institucionais, grupais etc., contudo está relacionada com a escola, em todos os sentidos, seja nas relações com os pais, alunos, outros docentes, gestores, coordenadores ou com os supervisores. Conforme estes autores, a barreira pessoal tem relação com o medo, com a insegurança, timidez, falta de motivação, entre outros, ou seja, com o indivíduo.

Como aponta Day (2004), não se deve ignorar e separar o *eu* do social. Desta forma, caberia ao supervisor quebrar tanto as barreiras pessoais como as profissionais, mas de que

modo? Estimular a criatividade, fazer com que os professores tenham confiança em si mesmo, confiar nos professores, dialogar com eles, ter empatia, não ser autoritário, entre outros.

Os aspectos relacionados às barreiras, tanto da criatividade pessoal como profissional, seja no Brasil ou em Portugal, são resultados de “uma educação repressora, refletindo valores e pressupostos cultivados na sociedade, internalizados desde os anos de infância e de uma educação que ressalta muito mais a incompetência e a incapacidade do que o que cada um tem de melhor” (Alencar & Martinez, 1998, p.8). Desta forma, para combater estas barreiras é necessária uma educação transformadora, com ações e pessoas democráticas, valorizando o que cada um tem de melhor e não reprimindo o que possuem de pior.

É significativo o esforço para quebrar as barreiras e recuperar a criatividade, sendo este “[...] um processo que pode ser ensinado e traçado. Cada um de nós é complexo e tem características altamente individuais; contudo, há denominadores comuns identificáveis no processo de recuperação criativa” (Cameron, 1996, p.23). Quando o supervisor tem essa percepção, independentemente de ser ou não criativo, de influenciar ou não a criatividade, o importante é não bloquear a criatividade existente nos profissionais de educação.

Cameron (1996) apresenta dez princípios básicos para a recuperação da criatividade, mas consideramos apenas cinco pertinentes para complementar esta pesquisa, são eles:

- A criatividade é a ordem natural da vida. Vida é energia: pura energia criativa.
- Existe uma força criativa subjacente que habita em nós e infunde tudo o que é vida – inclusive nós mesmos.
- Quando nos abrimos para a nossa criatividade, nos abrimos para a criatividade do criador dentro de nós e de nossas vidas.
- Nós próprios somos criações. E, em contrapartida, fomos feitos para dar continuidade à criatividade sendo criativos.
- É seguro abrir nosso ser à criatividade cada vez maior (p. 21).

A noção da criatividade como algo natural é complementar a de Alencar, de que todos somos naturalmente criativos, para além desta ideia ela demonstra que o criar envolve energia e vida. O segundo princípio diz respeito a algo interior, sendo a criatividade algo interno, podendo fazer alterações em tudo que está ao redor e no próprio interior do ser humano.

Os demais princípios envolvem mais uma questão *Divina*, o que acaba por distanciar da ideia da nossa pesquisa, porém o terceiro, quarto e o nono, mesmo demonstrando um pouco desta ideia, nos é cabível tendo em vista que envolve o *eu*. Ao perceber que para criar basta acreditar que isto é possível, damos oportunidade para a criatividade existir dentro de nós, de um modo a transbordar para fora, ou seja, o primeiro passo é acreditar que ela é exequível.

A criatividade vai para além do criar, ela permite um conhecimento de si. O que é essencial para o professor, pois conhecer a si mesmo, saber estabelecer um equilíbrio entre a identidade pessoal e profissional, possibilita que haja um domínio consciente dos próprios atos. Assim, pode inovar, criar, acertar, errar e experimentar, sem muitos julgamentos, sem medo ou repressão, referente a si e aos outros.

Quando respeitamos os nossos limites entendemos o verdadeiro significado da criatividade, nos permitindo explorá-la, sem bloqueios de si mesmo, pois “creativity engages you in exploration” (Shuck & Wood, 2011, p.31). Ao nos enfrentar impedimos que o externo, a sociedade, nos proíba de criar. Dessa forma, o ensino se torna mais atraente para o professor e para os alunos, e, conseqüentemente, gera aprendizagem.

Segundo Day (2004), a criatividade é um dos aspectos essenciais para manter a paixão pelo ensino, incluindo: reflexão, propósitos morais, cuidado, coragem, emoções, cognição, identidades, motivação, eficácia, a inteligência (múltiplas, emocional, espiritual e ética), autoestima, culturas, comunidade de aprendizagem, professores e o desenvolvimento (formação contínua), liderança, reorientação e equilíbrio entre a vida e o trabalho. O comprometimento, também é um aspecto muito importante para a paixão no ensino, pois demonstra dedicação, importância e cuidado com o seu trabalho e com os alunos, porém deve haver sempre um equilíbrio, pois

[...] trabalhar excessivamente, fazendo com que isso se torne uma rotina, ficando cansado ou exausto de forma permanente depois de trabalhar durante mais de sessenta horas por semana, poderá mais facilmente prejudicar o professor do que melhorar a sua eficácia profissional e, conseqüentemente, o prazer, a satisfação, a auto-estima e, em última análise, o seu comprometimento (Day, 2004, p.111).

Provavelmente, um primeiro passo seria diminuir as horas de trabalho ou o excesso de trabalho. Porém isso tudo envolve muitas questões, inclusive políticas, que demandam outros patamares. Independente disto, devemos pesquisar e tornar a supervisão um meio de melhorar a educação. Para alcançar este objetivo é necessário saber a sua história, percebendo o seu surgimento e caminhos, para entender os avanços que já foram construídos e os atrasos que ainda existem, para então justificar a sua importância no meio escolar.

Reconhecemos a importância da paixão pela prática, algo que é benéfico para cada profissional, para os alunos e para a educação como um todo. Por isso pensamos na supervisão como contribuição para o seu desenvolvimento, enfatizando a criatividade como complementadora deste processo. Para este desenvolvimento ocorrer, devemos permitir as emoções, para que exista, então, a paixão. Uma paixão pela sede de mudança, pela democracia,



melhoria, emancipação, por nós mesmos e pelo outro. Ou seja, por uma educação de qualidade que vise três princípios:

1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional.
2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão.
3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos (Day, 2004, p. 184).

Consideramos a paixão como um elemento primordial para esta investigação, pois ela influencia a criatividade, ela nos move para seguir em frente, mesmo diante de tantas injustiças e desmotivações cotidianas. A paixão nos permite ser, sentir e agir, ela faz com que a nossa prática na educação seja única e inabalável.

Tenho uma suspeita: por causa da paixão. Paixão pelo quê? Por ganhar pouco, trabalhar muito, e toda noite querer desistir, e no dia, seguinte, de manhãzinha, estar, de novo, na escola? Vinte, trinta (aposenta e volta) quarenta ou mais anos na profissão, alimentando o corpo docente nas reuniões movidas à café, chá e bolacha?

Não. Paixão por uma ideia irrecusável: *gente foi feita para ser feliz!* E esse é nosso trabalho; não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro (Cortella, 2011, p. 129).

Acreditamos que é possível desenvolver uma boa educação sem ter paixão pela profissão, mas quando ela está inserida em cada profissional a prática é vista e desenvolvida de forma diferente, de forma mais leve, mais dedicada, mais prazerosa, menos maçante para todos os envolvidos, permitindo um resultado positivo. Pois ter paixão pela educação é construir conhecimento, é acreditar e lutar por um futuro melhor, mais justo, sem violência, mais solidário, em que a compaixão humana seja presente constantemente. Mas por que isto é tão importante? Porque ao educar estamos formando cidadãos que possuem direitos e deveres, mas estamos formando também seres humanos, que pensam, sentem e agem.

## **2.4. Supervisão criativa**

Como já vimos no tópico *modelos de supervisão*, Gebhard (1984) apresenta cinco modelos. Já nos referimos à quatro deles, o quinto será apresentado neste tópico, a *supervisão criativa*. O autor salienta três possibilidades de desenvolver este estilo, (i) através de uma combinação de outros modelos ou comportamentos de diferentes modelos, ou (ii) havendo uma

mudança nas responsabilidades do supervisor para outra fonte, ou ainda, (iii) pode ser por percepções de outros campos, que não são encontrados nos modelos apresentados.

Às vezes, é necessária uma (i) combinação de diferentes modelos, pois conforme Gebhard (1984), o supervisor desenvolve a supervisão necessária para cada supervisionado. Ou seja, o tipo de supervisão decorre do que o professor precisa naquele momento, de um direcionamento *do que* ensinar (diretiva), se precisa saber *como* ensinar (alternativa), ou se quer saber *por que* ensinar (não-diretiva). Essa necessidade pode mudar, possibilitando o uso de outro estilo.

Assim, também, podemos fazer uso de diversos modelos, simultânea ou momentaneamente. O fato de não determinar e nem limitar o uso de diferentes estilos é uma forma de desenvolver a supervisão criativa. Ao reconhecer a criatividade como percepção de si mesmo e do outro, agimos, não seguindo um tipo de supervisão, mas sim, considerando elementos cabíveis as nossas necessidades e as dos alunos. A possibilidade de variar nos permite experimentar diversos estilos. Schuck e Wood (2011) apresentam que o seu livro – sobre supervisão criativa – permite “feel inspired by creativity, spontaneity and experiential work” (p.11). Isso nos leva a acreditar, que esta supervisão envolve o sentir, a inspiração, a própria criatividade e a espontaneidade experiencial.

Outra maneira de desenvolver esta supervisão criativa seria através da (ii) mudança da responsabilidade de supervisão do supervisor para outra fonte, por exemplo, os professores serem responsáveis pela sua própria supervisão. Gebhard (1984) apresenta a ideia de utilização de centros de professores, onde os professores podem ir para encontrar respostas, recursos e falar sobre os seus problemas com outros professores ou supervisores (consultores especiais ou especialistas de supervisão). Há outra forma de transferir essa responsabilidade de supervisão, que seria a supervisão entre pares/colegas/professores, que observam as aulas uns dos outros.

Ainda há outra forma de usar esta supervisão (iii) a aplicação de diferentes meios daqueles já apresentados nos outros modelos. Gebhard (1984) destaca que nunca saberemos as consequências de tentar novas idéias na preparação dos professores se continuarmos fazendo as mesmas coisas repetidamente. Portanto se queremos mudança, devemos criar e inovar, para obter resultados distintos quanto a supervisão. Estes autores, relatam que na medida em que descobrimos conceitos de supervisão podemos aplicá-los, experimentando e criando, devido a liberdade deste modelo de supervisão. Para uma melhor percepção apresentamos a figura a seguir:

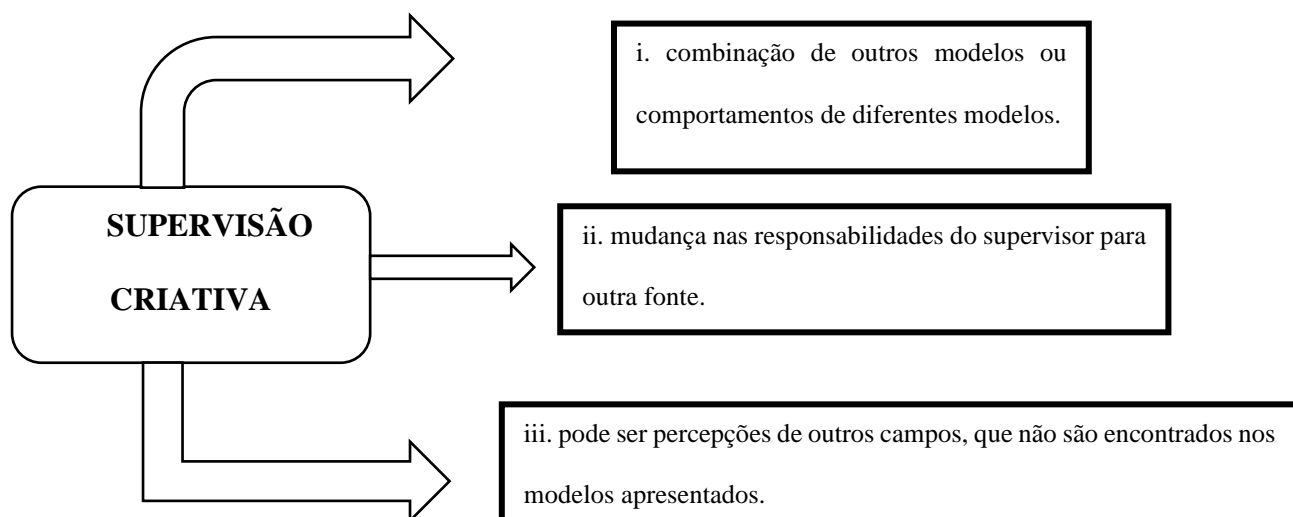


Figura 3. Produção da pesquisadora segundo estudos de Gebhard (1984)

A partir dessas possibilidades de utilizar a supervisão criativa, pensamos: por que não estimular os professores a utilizarem e desbloquearem a sua criatividade? Com este questionamento e com os estudos consideramos que a experiência é significativa para o presente estilo de supervisão, pois ela contribui para a nossa identidade, para o nosso desenvolvimento – para o nosso pessoal e profissional – por isso tudo aquilo que vivemos é relevante, seja positivo ou negativo, pois a responsabilidade de quem somos, o que pensamos e o que defendemos é devido a experiência que cada um carrega em si. Experimentar faz parte da experiência, adquirimos esta por meio da outra, por exemplo, todos podem falar que uma determinada escola é péssima para trabalhar, porém só saberemos se experimentarmos trabalhar lá, pois cada um terá uma percepção, gerando experiências distintas. Antes de experimentar a supervisão criativa, precisamos olhar para nós, perceber se há um criativo bloqueado dentro de nós e tentar desbloqueá-lo.

Cameron (1996) considera que é possível as pessoas desbloquearem a sua criatividade por meio do seu curso de recuperação criativa. Ela fez um livro, para que as pessoas realizem o curso, este é feito com uma introdução sobre a criatividade, elaborando exercícios ao leitor, como: escrever *páginas matinais* (em que a pessoa escreve as coisas que estão dentro de si, principalmente, as ruins), momentos com o artista (duas horas por semana escrever algo positivo sobre si mesmo), se desprender de algumas questões (como dinheiro), conectar-se com o próprio sonho, exercitar a criatividade, entre outros exercícios, que apresenta em seu curso.

Como saber se estamos bloqueados? A autora apresenta alguns questionamentos: eu critico alguém por ter coragem de fazer algo que eu não tenho? Tenho medo de arriscar? Tenho

medo de receber críticas? Acho tarde para começar algo? Abandono os sonhos ou não tenho sonhos? Essas são algumas questões que se pode fazer para si mesmo, com o objetivo de saber se estamos bloqueados. Todos somos capazes de criar e de fazer o que quisermos, tudo é uma questão de coragem e hábito. Às vezes, podemos nos sentir incapazes de realizar algo, conseqüentemente, acabamos criticando alguém que foi capaz de realizar aquilo, mas o que deveríamos fazer é ter coragem de agir como desejamos, independente das reações dos outros.

Para combater o bloqueio e a inferiorização do *eu*, tanto Cameron (1996) como Shuck e Wood (2011), salientam a importância das pessoas se desprenderem dos pensamentos negativos quanto a si mesmos. Portanto, que façam uma autossupervisão, com a intenção de se desprender de qualquer noção de não ser bom ou criativo o suficiente. Pois ao parar de se criticar e passar a se reconhecer como uma pessoa completa, que sente, pensa e age, podemos nos desbloquear, garantindo a nossa criatividade. Cameron (1996) relata que já conheceu e esteve no pior de si mesma, ela aponta que isto pode fazer parte do processo da criatividade, pois ao conhecer o nosso pior podemos conhecer o nosso melhor e encontrar um equilíbrio. Conhecer todos os nossos lados, nos incentiva a nos assumir para nós mesmos, desprendendo de qualquer alienação implantada pela sociedade.

A criatividade exige abrir portas para o verdadeiro conhecimento pessoal. A partir disso, ver o mundo, as pessoas, a sociedade, a escola e a nós mesmos de outra forma, percebendo os outros caminhos possíveis. Isso nos leva a experimentar novas possibilidades e entender que aquilo que classificávamos como bom ou ruim pode não ser. Pode parecer confuso, mas a reflexão é assim, ela gera a dúvida, as incertezas, para, posteriormente, trazer a clareza e a certeza. Refletir depois disso pode levar novamente a dúvida e, provavelmente, esta seja a resposta: não se classificar, nem fechar ou permitir um rótulo, inclusive das próprias ideias.

O importante é ser aberto e reflexivo, no sentido de entender que ser criativo, não está ligado apenas com o inovar e modificar, mas está relacionado com o refletir, com o experimentar, com dar significado para as próprias experiências, ter empatia. Por que “obrigar” um professor a ser criativo, quando ele tem que resolver uma situação problema? Devemos ter a noção e compaixão de que o outro tem necessidades distintas em cada momento, perceber e mudar perante a isso demonstra que estamos exercendo uma supervisão transformadora e democrática.

Segundo Schuck & Wood (2011), a supervisão é vista como uma colaboração entre dois profissionais que concordam em trabalhar juntos, focando-se no desenvolvimento pessoal e profissional de um deles. O processo de supervisão é, por si só, um processo criativo, porque

envolve uma reflexão profunda e multifacetada do supervisionado, desencadeada por questionamentos oportunos e adequados.

Dois elementos da supervisão criativa são: colaboração e reflexão. É interessante como as autoras conceituam a supervisão, no sentido de encaminhar para que o supervisor e o supervisionado tenham uma reflexão profunda sobre o trabalho. Reis (2011) também destaca a importância da reflexão, no sentido de possibilitar “desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional” (p. 53).

Schuck e Wood (2011) determinam dois aspectos de supervisão criativa: os recursos ou materiais que podem ser usados (fantoques, tijolos, brinquedos etc.); ou as técnicas utilizadas pelos supervisores, que elas classificam como: autorreflexão, contratação, conscientização da comunicação não-verbal, gerenciamento de grupos, uso de habilidades narrativas e rituais. As autoras ainda relatam que a criatividade e a brincadeira podem trazer segurança, confidencialidade, liberdade e entusiasmo.

O supervisor e o supervisionado devem utilizar os métodos de supervisão que eles conhecem, mas eles podem ser distintos, porém na supervisão criativa isso é benéfico, tendo em vista que todas as pessoas envolvidas são reconhecidas como influenciadoras nas relações e nos métodos. A segurança de um método familiar pode limitar a aprendizagem, por isso indicamos, segundo estas autoras, que ambos explorem diversas metodologias e tenham a experiência de se relacionar de diferentes maneiras. Mesmo que isso seja assustador e inseguro, Shuck e Wood (2011) garantem que há muito a ser ganho com esse risco e que a partir da criatividade os adultos podem se desenvolver e aprender. As autoras apresentam algumas ideias quanto a estilos de aprendizagem, ensino, intervenção e poder:

» *Aprendendo estilos*: há vários estilos de aprendizagem, isso está relacionado com a parte do cérebro que a pessoa usa mais, o direito – relacionado com a parte da emoção, do sentimento, da criatividade etc. – e o esquerdo – mais relacionado com a parte lógica, racional, matemática etc. O ideal é trabalhar com os dois, ou seja, equilibrar as razões com as emoções, considerando ambos, sem ignorar nenhum. As proporções são referentes ao estilo de aprendizagem, podendo ser mais intelectual, visual, experimental ou através dos sentidos. Resumindo, o supervisor ou o professor, depois de perceber o estilo de aprendizagem do seu supervisionado ou dos seus alunos, pode utilizá-lo facilitando a aprendizagem, mas às vezes é necessário variar para possibilitar novas oportunidades, para o uso da outra parte do cérebro.

» *Estilos de ensino*: há várias formas de ensinar, as autoras também apresentam uma ideia mais neurológica, referindo que o ensino pode ser feito pelos dois lados do cérebro. Dois

estilos são apresentados: pedagogia e antropologia. A pedagogia envolve um ensino mais hierárquico, pois o professor escolhe o estilo que vai ser aplicado. Enquanto, na antropologia a aprendizagem ocorre de forma mais ativa, pois o professor é um facilitador. Na supervisão, deve ocorrer esta, no sentido de o supervisor deixar de instruir, mas sim facilitar, influenciando na motivação dos professores. A relação entre supervisor e supervisionado deve ser feita de forma clara, criando uma confiança entre ambos.

» *Estilos de intervenção*: Heron (1990 citado por Schuck & Wood, 2011) apresenta seis estilos, sendo três de caráter mais dominador (prescritivo, informativo e de confronto), os outros três são intervenções facilitadoras, no qual o supervisor influencia os supervisionados a pensarem por si mesmos e a se tornarem mais autônomos (catártica – liberar tensão – catalítico – encoraja a autorreflexão – suporte – aprova, confirma e valida)

» *Poder na relação terapêutica*: quando o supervisor está inserido em um cargo este já possui um certo poder, mas deve ter cuidado, para que esta inserção não o leve a agir do seu jeito, de modo autoritário. O ideal é tratar o supervisionado de igual para igual, como adultos, ou seja, de forma horizontal.

Schuck e Wood (2011) acreditam que a supervisão criativa é espontânea, divertida e experimental, considerando que o sucesso em usá-la vem da garantia de diretrizes claras, ou seja, ter a capacidade de brincar e explorar livremente, como quando criança, acreditando que isso ajuda na compreensão do supervisionado em busca da emancipação humana. A supervisão criativa está em constante dinamização colaborativa, conforme Neswald-McCalip, Sather, Strat e Dineen (2003), “collaborative dynamics” que se regenera, considerando que esta regeneração possibilita que os alunos identifiquem as suas próprias necessidades de aprendizagem. Schuck e Wood (2011) apresentam sete estágios, em uma perspectiva de formar supervisores, para trabalhar de maneira segura com a supervisão criativa são:

1. *Estabelecer um contrato claro com o supervisionado ou o grupo*: o supervisor deve apresentar e acordar como será o trabalho. É feito um contrato e negociada algumas questões com o supervisionado, assim ele se sente mais confiante e pertencente aquela construção. Mas propomos que este seja estabelecido por ambos, para que realmente os dois ou o grupo faça parte de todo o contrato. Cameron (1996) também apresenta a ideia de realizar um contrato, mas é consigo mesmo, assumindo um cuidado próprio e com o comprometimento em recuperar a criatividade através do curso proposto pela autora.

2. *Fornecer os recursos e organizar a sala*: é importante trazer alguns materiais, mas também é importante deixar a espontaneidade agir, de modo que todos podem criar juntos. Para

isso, a organização da sala deve ser estabelecida de forma com que todos estejam confortáveis, envolvendo luminosidade, temperatura, acessibilidade, organização das mesas etc.

3. *Esperando em silêncio enquanto as pessoas estão trabalhando*: o grupo e o supervisionado devem atingir o seu estado oculto, que seja silencioso, intuitivo ou criativo, um estado em que parem de agir com o lado esquerdo, o mais racional, permitindo que o lado direito, mais criativo, se manifeste.

4. *Dar um feedback justo próprio e equilibrado sobre o que é observado*: o feedback é essencial no fim de cada encontro ou observação. Conforme Reis (2011), dependendo de como a mensagem é transmitida pode ser construtivo ou destrutivo. O supervisor informar o que foi positivo e o que não foi é uma maneira de determinar o que deve ou não ser feito? Não, se for apresentado como um retorno, simples e claro, esclarecendo que é apenas uma opinião e que o supervisionado é livre para realizar aquilo que bem entender. Pois o objetivo do feedback é ajudar o supervisionado a encontrar as suas próprias respostas. “O feedback constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas lectivas” (Reis, 2011, p. 56).

5. *Envolver os supervisores no diálogo, discussão, pensamento crítico e plano de ação*: após o silêncio da reflexão, há o feedback, que leva a uma discussão, esta é significativa, pois envolve diálogo, um elemento chave para qualquer boa relação e aprendizagem. O supervisor colabora para a construção de um plano de ação através desses elementos.

6. *Incentivá-los a escrever anotações em seus diários*: este é um estágio que pode ocorrer a qualquer momento, durante o processo de supervisão. É sugerido que todos tragam uma espécie de diário/caderno de anotações, para que os supervisionados anotem aquilo que consideram importante e significativo para si, pois depois de um tempo podemos esquecer. Deve haver tempo específico para estes momentos.

7. *Garantir que eles saiam do papel*: Algumas pessoas se inserem em um papel de dramatização, usando a criatividade e refletindo. O supervisor deve garantir que eles saiam deste papel voltando para a realidade, para o presente, pode ser para pedir para falarem, ou levantarem, ou mudarem de lugar, alguma forma que faça com que percebam a si mesmos. Isso ocorre porque ficamos com o lado direito do cérebro totalmente ativo, pois esse trabalho envolve muitas emoções. É importante ter a percepção disso. Conforme Shuck e Wood (2011) salientam, as criações requerem um investimento emocional. Além disso, consideramos que as ideias dos supervisionados devem ser influenciadas a ir para a prática, de modo que experimentem.

O supervisor criativo contribui para clarear o pensamento expansivo dos supervisionados e dá a eles permissão e confiança para explorar suas emoções e resolver os seus problemas de maneira criativa, tal como relata Shuck e Wood (2011). Esse profissional assume a supervisão como um contínuo processo humano e reconhece os elementos de criação e experimentação, conforme a terceira possibilidade de desenvolver a supervisão criativa, segundo Gebhard (1984), que é através de outros campos, que não são encontrados nos modelos apresentados.

Nesse processo contínuo de incorporação e superação, o ser humano vai construindo sua visão de mundo como uma totalidade sempre provisória, porque sempre em construção e transformação, e, dessa forma, vai tornando-se sujeito. Vivendo esse processo, irá se constituir como ser humano, com seu acervo histórico e teórico, para enfrentar, de modo decisivo e participativo, o mundo em que vive, na totalidade da experiência que lhe permite “pensar, sentir e agir” na sua totalidade de ser humano único e insubstituível. A busca dessa formação humana é conduzida por uma “ânsia” pela totalidade da experiência, estado de não-identidade/identidade em construção, que irá servir de ponto de partida para “experimentar”, com todas as possibilidades e continuamente, a fim de tornar-se mais humano (Ferreira, 2002, p. 18).

Os profissionais de educação são pessoas, como apresenta, Ferreira (2002), com “responsabilidade e compromisso de tornar o mundo mais humano (ou desumano)” (p. 18). Com base nessa autora, acreditamos que o ser humano passa por experiências novas durante a sua vida, o que contribui para ele ir “criando instrumentos inexistentes anteriormente, desenvolvendo técnicas sem precedentes [...]”. Por isso, a jornada de vida de cada supervisionado e supervisor é significativa para a sua prática profissional, pois somos aquilo que vivemos, experimentamos, desafiamos e aprendemos e, então, podemos agir de forma única e original.



---

# **PARTE II**

## **ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **Capítulo 3: Metodologia**

### **3.1. Problemática e questões da pesquisa**

Atualmente a sociedade, a globalização e as tecnologias de informação exigem uma mudança em espaços sociais e formativos, como a escola. A existência de um acompanhamento, suporte, uma orientação ou formação é importante, para que os profissionais de educação continuem atuando de maneira surpreendente, criativa, inspiradora e com comprometimento, ou seja, como “criaturas vivas”, como apresenta Gramsci (citado por Ferreira, 2008, p. 60). Assim gera-se um ambiente motivacional, já um ambiente rotineiro e sem orientação gera profissionais desmotivados, consequentemente uma educação desinteressante para professores e alunos.

Cada vez mais a tecnologia, que envolve inovação e criatividade, se insere na educação. Mas as escolas e os profissionais estão preparados para essas mudanças? Um espaço e metodologias voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos é importante e deve ser valorizada, mas o professor está sendo acompanhado para encarar o medo da tecnologia (se houver), para ser criativo diante de ferramentas inovadoras e sendo orientado para fazer o melhor uso delas? O foco desta pesquisa não é a tecnologia, porém estes exemplos são para visualizar a importância de um apoio para os profissionais, tendo em vista que as mudanças são constantes e os profissionais devem ser apoiados, orientados e motivados a continuar estudando e inovando.

Devemos considerar que o adulto que ensina a criança, o coordenador, o diretor e o adulto que realiza a função de supervisão é “um ser inacabado e em formação contínua” (Correia, 1989, p. 22). Com embasamento neste autor, reconhecemos que os indivíduos estão em constante formação diante dos espaços sociais, em que estão inseridos. Sendo assim “para se adaptar à mudança, para saber estar num mundo em contínua transformação, a escola tem de estar na mudança, tem de ser capaz de se mudar a si própria” (Correia, 1989, p. 23).

Atualmente, há uma falta de importância quanto a cultura humana, o que prejudica a qualidade do ensino, esta falta decorre do imediatismo (respostas rápidas e corretas) e do cotidiano rotineiro (falta de inovação/criatividade, cansaço físico e psicológico, acúmulo excessivo de tarefas, excesso de reuniões, atividades burocráticas, críticas não construtivas, falta de apoio e reflexão). Percebemos então que “o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e democrático de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (Saviani, 2013, p. 449). Nesta perspectiva o profissional entra no “automático” do seu trabalho, abandonando a sua criação e a sua paixão pelo ensino.

Ao dialogar com Gregório (2017) percebemos que a maior parte dos professores não criam e não estão entusiasmados com o seu trabalho, podendo resultar em um trabalho automático. Desta forma nos questionamos sobre: a sensibilidade dos profissionais em adaptar o ensino conforme a necessidade de cada aluno e a sensibilidade dos supervisores para com os supervisionados, quanto ao desenvolvimento completo.

Partindo da ideia de que os profissionais de educação devem exercer a sua função de forma plena, temos o objetivo de considerar relevante tanto os aspectos pessoais como profissionais, para uma supervisão contínua de formação humana. Considerando os aspectos de supervisão criativa e através de duas entrevistas com supervisoras de diferentes contextos, tentamos descobrir se:

- A concepção de supervisão defendida e posta em prática pelos supervisores está de acordo com uma supervisão criativa?

Partindo desta problemática, foram defendidas as seguintes questões de investigação:

- 1) Quais as concepções que os supervisores têm sobre a supervisão, nomeadamente em que consiste e para que serve?
- 2) A supervisão desenvolvida pelos supervisores evidencia alguma característica da supervisão criativa?
- 3) As concepções e as práticas supervisivas dos participantes consideraram a supervisão como um processo de formação contínua?
- 4) Qual a importância que os entrevistados atribuem à supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisionados, seja docente ou gestor?

As justificativas para estudar ambas as realidades, de Portugal e do Brasil, são devido ao contexto em que a pesquisadora se encontra. Primeiramente, Portugal é o local onde o mestrado está sendo realizado, sendo assim são apresentados fatos tanto de forma prática como histórica. A realidade do Brasil também é abordada, pois além de ser brasileira, a investigadora realizou licenciatura de Pedagogia, no Brasil.

### **3.2. Abordagem metodológica**

Esta investigação se insere no (I) paradigma interpretativo, pois procura interpretar um estudo; assume uma (II) abordagem qualitativa, porque pretende “compreender como todas as partes funcionam em conjunto para construir um todo” (Merriam, 1988); escolhendo como (III) modalidade o estudo de caso, uma “[...] estratégia preferida quando se colocam questões do

tipo “como” e “por que”[...]” (Yin, 2005, p. 19); e utilizando (IV) a entrevista como instrumento em um sistema aberto descritivo de recolha de dados (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 149).

Referente à investigação qualitativa que é “comprometida com uma visão compreensiva e integradora do real...” (Gonçalves, 2010, p. 41), destacamos, segundo esta autora, que a investigação qualitativa é uma abordagem que compreende e interpreta o significado dos episódios sociais, permitindo a sua descrição, interpretação e análise reflexiva. Esta investigação foi escolhida, também, pelo fato de ser flexível, pois seus objetivos, problema e metodologia podem ser adaptados e alterados conforme a necessidade do procedimento do estudo. Ela exige uma neutralidade, criadora, indutiva e analítica do investigador.

A investigação qualitativa, pode ser realizada através de um estudo de caso, que ocorre em um ambiente natural, escolhido pelo investigador. Ela é descritiva, pois relata detalhadamente alguma situação, neste caso, a supervisão como formação contínua. Este estilo de investigação foca no processo e não nos resultados, por isso pensamos em como essa supervisão ocorre na prática, em dois contextos distintos. Os dados são analisados de forma indutiva, partindo de dois casos específico para o geral, caracterizados com significados interpretativos, pela pesquisadora.

Conforme Yin (2005) um estudo de caso é uma estratégia de pesquisa, pois demonstra uma forma de investigar um determinado fenômeno/tópico empírico, através de algumas maneiras, com a utilização de instrumentos. Para este autor “1. *Um estudo de caso é uma investigação empírica que* - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando - os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Assim, entende-se que para tratar de elementos contextuais utiliza-se este tipo de estudo.

## 2. *A investigação de estudo de caso*

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2005, p.33).

Baseado em Yin (2005) consideramos que este estudo é denominado como *multiple-case designs*, pois abordamos dois estudos de caso, dois contextos distintos, porém uma única análise, que seria a supervisão como formação contínua, percebendo a concepção de supervisão na perspectiva dos supervisores. Esse estudo tem como objetivo de “a) prever resultados

semelhantes (uma *replicação literal*); ou b) produzir resultados contrastante apenas por razões previsíveis (uma *replicação teórica*)” (p. 69).

Conforme Merriam (1988), o estudo de caso possui quatro características inerentes: particularista (foco/particular), descritivo (realista/recolhe elementos), indutivo (generalizações, conceitos ou hipóteses partem dos dados/ do particular para o geral, formula-se categorias), heurístico (ênfase da descoberta, procura novas compreensões e significados) e holístico (descrição e interpretação, considera o caso em sua totalidade, realidades que valem por um todo e político). Essas características são as mais pertinentes para esta investigação.

Podemos considerar que essa pesquisa se sucedeu em quatro fases distintas:

- A primeira tem o caráter de evidenciar a teoria, pois demonstra os argumentos da investigação através de um enquadramento teórico claro e detalhado, que apresenta: a supervisão, relatando sobre a sua perspectiva histórica, considerando alguns modelos e relações existentes nela; o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, reconhecendo a identidade e a formação contínua do profissional de educação, seja ele supervisor, diretor, coordenador ou professor.

- A segunda fase, após a revisão da literatura, foi a de recolha de dados, em que realizamos entrevistas para comprovar as informações apresentadas por meio do embasamento teórico. A entrevista foi feita com duas supervisoras de países distintos.

- Após recolher as evidências, segue-se para um momento de tratamento e análise dos dados. A sua categorização se procedeu por meio indutivo, ou seja, partindo do particular para o geral e foram criadas categorias para analisar os dados obtidos.

- A última etapa seria a apresentação e discussão dos resultados, onde foi realizada uma comparação dos dados, levando em conta o contexto, o embasamento teórico e o papel das supervisoras entrevistadas. Reconhecendo assim, uma visão holística, que através de uma descrição interpretativa, considera o caso em sua totalidade, reconhece as realidades como um todo, por diferentes pessoas e generaliza-se o estudo.

Consideramos que qualquer estudo tem uma trajetória, assim “os estudos de caso, têm uma “história” para contar” (Yin, 2010, p.158). Dessa forma, vamos apresentar a história deste estudo, que engloba dois casos distintos, com diferentes necessidades, práticas e contextos.

### **3.3. Caracterização dos contextos**

#### **3.3.1. Contextos**

A pesquisa foi realizada em duas realidades distintas, sendo ambas da educação pública, uma é o município de Jundiaí no estado de São Paulo (Brasil) e a outra é o Agrupamento das Escolas de Azeitão (Portugal). A escolha destes se sucedeu com o objetivo de conhecer, entender e analisar o melhor tipo de supervisão quanto a influência na criatividade dos profissionais de educação, acreditando que estes locais podiam contribuir para isto.

Na presente pesquisa há dois estudos de caso, analisando dois supervisores de diferentes contextos. Especificamente quanto ao papel do supervisor, em relação as suas escolas e quanto ao contexto em que estão inseridos. Portanto, é centrado no indivíduo supervisor. No desenrolar da pesquisa, duas supervisoras foram entrevistadas. Uma no contexto português e uma no contexto brasileiro.

#### **3.3.2. Caso 1: Agrupamento de Escolas de Azeitão<sup>8</sup>**

Começamos por caracterizar o Agrupamento de Escolas de Azeitão, que foi escolhido devido à proximidade da morada da pesquisadora quanto a região de Azeitão. E, principalmente, pelo fato de os professores universitários elogiarem e utilizarem a supervisão deste local como exemplo. Assim sendo, ocorreu uma curiosidade e interesse de pesquisar como seria a supervisão que se tornou referência no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Deste modo, a pesquisadora entrou em contacto com a escola de Azeitão via e-mail, inicialmente não obteve resposta, pois deveria ter enviado, especificamente, para outro e-mail. Mas certo dia, quando foi entregar os documentos para participar de um concurso público, certificou-se do e-mail, no qual deveria entrar em contato para a realização da pesquisa, assim procedeu e, rapidamente, deu início a investigação.

O Agrupamento de Escolas de Azeitão foi criado em 2003 e é composto por sete escolas, sendo uma a escola sede, que responde pelo Agrupamento como um todo, onde foi feita a pesquisa. Azeitão faz parte do conselho de Setúbal, correspondendo às Freguesias de Azeitão, São Lourenço e São Simão. O Agrupamento de Escolas de Azeitão possui 1786 alunos, sendo 70 com necessidades educativas especiais, todos divididos pelas sete escolas.

Todas as sete escolas possuem a mesma visão educativa, uma identidade em comum, mas sem perder a sua particularidade. A sua união tem o objetivo “de formar cidadãos com

---

<sup>8</sup> Conforme o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Azeitão (2016). Educar em cidadania.

competências para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI” (Azeitão, 2016, p.3), combatendo as necessidades da comunidade.

O agrupamento tem a pretensão de se tornar uma referência incidindo as propostas inovadoras e práticas pedagógicas, tendo em conta a formação de cidadãos autônomos e capazes de enfrentar as mudanças, através do envolvimento dos alunos na tomada de decisões, comprometendo-os com o seu sucesso.

Verifica-se que a missão consiste em promover o sucesso educativo dos alunos. Assim, salientam os resultados escolares e sociais prevendo uma sociedade justa, equitativa e democrática. Dessa forma, é suposto realizar um caminhar para a mudança com base em valores como: respeito pela diferença, solidariedade social, autonomia na construção do conhecimento e na inovação.

A orientação educativa que visa a estratégia de *educar em cidadania* pressupõe, entre outras, as seguintes práticas pedagógicas:

- Planificação conjunta do trabalho docente (coadjuvação);
- Grupos de aprendizagem (com apoio direto);
- Apoio tutorial (hábitos de estudo);
- Trabalho de projeto que envolva diferentes áreas do saber (desenvolvimento de aprendizagens significativas);
- Atividades de natureza experimental (promovendo a curiosidade e criatividade);
- Assembleia de alunos (formação democrática);
- Clubes e projetos (desenvolvimento da responsabilidade de autonomia);
- Supervisão pedagógica entre pares (assistência mútua de aulas);
- Trabalho colaborativo (espaço de partilha e reflexão);
- Educação especial (apoios especializados);
- Serviço de psicologia e orientação (promoção do sucesso educativo; orientação vocacional);
- Atividades de enriquecimento curricular (1º ciclo - de natureza lúdica, formativa e cultural);
- Apoio à família (partilha e socialização);
- Educação e formação de adultos (população adulta – inserção/progressão no mercado de trabalho e valorização das experiências);

Podemos ver que muitas práticas envolvem o trabalho colaborativo, por isso o modelo de supervisão que o agrupamento de Azeitão desenvolve possui características formativas,

como a coordenadora de supervisão classificou. É uma supervisão entre pares, no qual os próprios pares se escolhem, supervisionam e refletem juntos. Esse modelo é autônomo no sentido de escolher os pares, no sentido de escolher o foco, o dia de supervisionar, a quantidade de vezes e ao pontuar os aspectos positivos e aspectos a melhorar. Há dois objetivos, apresentados pela supervisora: fazer todos crescerem profissionalmente e abrir as portas da sala de aula.

Todos os professores recebem uma folha (Anexo A), para preencher sobre: a escolha do seu par e o momento de observação. Posteriormente recebe outra folha (Anexo B), com um espaço para uma breve descrição das observações, apresentando alguns dados como: foco, aspectos positivos, aspectos a melhorar, no sentido de realizar uma reflexão, em que possam demonstrar o ganho que tiveram com a supervisão.

Os momentos de supervisão são momentos de formação, já os momentos de avaliação do conselho têm o teor classificatório ou de inspeção. Sendo assim, é dividido e esclarecido quando é um e quando é outro, quando o coordenador do conselho fica responsável em avaliar um professor ele não pode ser par deste, na supervisão.

Há muitos receios no primeiro contato com a supervisão, no sentido de não ficar à vontade com alguém. Por isso, como a própria supervisora apresentou, o fato de a supervisão ser feita entre colegas facilita este contato. Posteriormente, ficam mais confortáveis com a situação quando estão todos mais acostumados e percebem que a sua dificuldade também é sentida por outros colegas. Principalmente, quando pensam em metodologias e possibilidades de melhorias juntos.

Diferente dos outros profissionais, a coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento de Escolas de Azeitão recolhe as reflexões, fornece feedback e formação, creditada para vinte docentes internos e já houve momentos em que partilhou o projeto com outros agrupamentos e até em outros países, conforme convites realizados. Há outra formação de boas práticas, que é aberta para mais professores, pois ocorre em quatro horas.

Portanto, consideramos que há uma supervisão interna, entre pares e, em algumas situações ocorre a avaliação, mas sempre por profissionais distintos, para que não haja confusão quanto ao papel da supervisão. Mesmo assim, há um profissional responsável pela supervisão no geral, a coordenadora do projeto de supervisão, porém ela demonstra que procura agir de forma com que os profissionais se sintam livres.

### **3.3.3. Caso 2: Jundiaí**



Este contexto foi escolhido devido a familiaridade da pesquisadora com ele, pois lecionou em uma escola da região de Jundiaí, em torno de um ano, sendo educadora infantil. Assim, conhece um pouco da supervisão na sua prática, na sua perspectiva, em vista da percepção de uma professora.

Jundiaí é uma região no interior do Estado de São Paulo, porém próxima a capital. O município possui cerca de 414.810 habitantes segundo o IBGE e 110 escolas públicas<sup>9</sup>, há escolas de período parcial e outras de período integral, da educação básica, além da existência do EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

Os supervisores fazem um papel reflexivo, nos momentos de acompanhamento e capacitação nas escolas. Essas capacitações ocorrem em horários letivos, porém fora da sala de aula, pois a rede de Jundiaí disponibiliza dois dias da semana para HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), sendo cinco horas no total, divididas em duas horas na segunda e três na quarta. O HTPC ocorre uma ou duas vezes ao mês, especificamente na secretaria de educação. Esses momentos servem para as reuniões e para a complementação do trabalho dos profissionais, com os objetivos de capacitá-los para responderem a situações problemas. Geralmente, é algo interno na escola, HE (Hora de Estudo), pode ocorrer formação ou palestra geral, em que todos os profissionais de todas as escolas devem se reunir, separadamente por área de ensino, na secretaria de educação, no complexo ARGOS.

A rede de Jundiaí segue uma concepção de Pedagogia Crítica, baseada nos pensamentos de Paulo Freire. Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação sugeriu que os professores, voluntários, construíssem juntos um documento sobre Educação. Após diversos encontros, entre diretores e professores, com estudos, discussões e reflexões, os profissionais entraram num consenso e concluíram produzindo um documento: Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí: Educação como ação política transformadora.

Essa Pedagogia Crítica visa “transformações nas relações entre o ensinar e o aprender” (Jundiaí, 2016), por meio de um processo contínuo, em que se aprende, desaprende, avalia, reflete e constrói. Reconhecem a criança como cidadã, que possui direitos, valores e marcas culturais. A criança está em um momento de conhecimento e, principalmente, de desenvolvimento. Ela tem autonomia para perceber o meio e o mundo em que está inserida, podendo modificá-los.

---

<sup>9</sup> Segundo o site da prefeitura de Jundiaí: <https://jundiai.sp.gov.br/educacao/enderecos-e-telefones/escolas-publicas/>

Portanto, é uma rede que visa a criança, foca no seu desenvolvimento e na sua transformação crítica-reflexiva. Mas é também um município que entende o papel fundamental de todos os educadores, pois eles são influenciadores e contribuidores para o desenvolvimento da criança. Por isso, é uma rede que se preocupa com a formação contínua dos seus profissionais e quanto ao acompanhamento do trabalho deles.

[...] é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações de interações cotidianas que provoquem nas crianças a necessidade e o desejo de vivenciar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, de forma espontânea, rica, criativa e agradável, preservando o prazer da descoberta e da alegria contida nas atividades (Jundiaí, 2016, p. 60).

Há momento de interação em que os professores são orientados pelos coordenadores e diretores a realizarem interações com as outras crianças e com os outros profissionais. Estes momentos, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental (1º ciclo), ocorrem, principalmente, durante o parque, em que as crianças e adultos podem interagir com todos. Existe os chamados “momentos de interação”, especificamente, na educação infantil, onde educadores de infância criam momentos socioeducativos para que todas as turmas possam se envolver, todos ficam em conjunto, sendo que a proposta é não haver turma específica, ou seja, todas as crianças são educandos de todos os educadores.

Em uma perspectiva de explorar a diversidade e a singularidade, os profissionais devem realizar algumas recomendações, como planejar “espaços mais acolhedores, integradores, críticos, dinâmicos e criativos, que valorizem as vivências, as experiências, as parcerias e a confiança entre a comunidade” (Jundiaí, 2016, p. 93). A rede visa as propostas da DCNI (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil):

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2013, p. 98).

As propostas educacionais de Jundiaí visam o desenvolvimento do aluno e dos profissionais. Reconhecem todos os colaboradores como membros da educação, pois quem está na escola está educando, de forma direta ou indireta. Por isso através de duas reuniões semanais seja como formações, encontros ou palestras direcionadas à educação pensa-se em manter o profissional informado, atualizado, empolgado, entusiasmado, apaixonado e com vontade de

inovar. Apenas deveriam ouvir mais os educadores, os seus medos, anseios e dúvidas. Talvez uma proposta seria por meio de dinâmicas e não apenas reuniões.

A supervisão ocorre de forma externa, em que supervisores da rede são responsáveis por algumas escolas e visitam-nas, para acompanhar e perceber qual a necessidade de ajuda, para então agir de uma maneira que contribua para a prática de cada escola. Posteriormente, todos os supervisores se reúnem, uma vez, por semana, para refletirem em conjunto. Mesmo, sendo uma supervisão externa, procura realizar a sua prática de forma formativa, além da avaliativa.

### **3.4. Instrumento de recolha de dados**

Tendo em vista que esta é uma investigação qualitativa, “estamos interessados no processo, no significado e na compreensão” (Merriam, 1998, p.11). Com o objetivo de seguir esse caminho, na perspectiva desta autora consideramos que a investigação qualitativa é descritiva e indutiva, procurando colher dados que permitam perceber o processo e obter significados sobre a supervisão transformadora e democrática. “Este tipo de investigação, mais do que testar hipóteses elabora abstrações, conceitos, hipóteses ou teorias” (Merriam, 1998, p.11). Assim, com a pesquisa qualitativa podemos construir suposições, a partir dos dados recolhidos.

Consideramos que “a seleção das técnicas de recolha de dados, a maneira como escolhemos organizar e interpretar os dados, e as noções de validade, fiabilidade e generalização dos resultados que encontramos, dependem da nossa orientação filosófica” (Merriam, 1998, p.11). Por isso, conforme já mencionado, pensando em um sistema aberto e descritivo de recolha de dados utilizaremos a entrevista como instrumento, porque ela permite uma visão da realidade. Gostaríamos de ter utilizado outros instrumentos de recolha de dados, porém não foi possível devido algumas limitações, como a temporal. Muitos consideram que a opinião específica de duas pessoas é pouco, que deveríamos ter recorrido à outros instrumentos, porém a qualidade das entrevistas nos permitiu realizar uma boa análise e discussão de resultados.

Cada entrevista traz pontos de vista distintos, a visão de uma pessoa é diferente da outra, devido as marcas de cada uma e do modo que interpretam o mundo, isso não resulta na desqualificação dos dados, mas sim na veracidade dos dados, revelando que há várias verdades. Com as entrevistas, colhemos os relatos sobre a função da supervisão, do ponto de vista de profissionais que ocupam um cargo representativo para a supervisão, por isso as suas opiniões são de extrema importância. Consideramos que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de

dados [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136), reconhecendo que com a entrevista podemos ter contato com aquilo que está por trás do observado, pois é possível perceber o ponto de vista dos entrevistados e como suas experiências os marcaram, refletindo na própria prática.

A entrevista foi feita por meio de um guião (apêndice), sendo semiestrutura, garantiu que a investigadora estivesse preparada para guiar a entrevista, mas que respeitasse os momentos de fala das entrevistadas, podemos observar, que a seguir há mais detalhes da mesma.

### 3.5.Entrevista

Tratando-se de um estudo qualitativo realizamos a entrevista como recolha de dados, que é conceituada como “conversa tendo em vista um objectivo” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 65). Este instrumento de recolha de dados nos possibilita compreender não só os momentos, como a observação, mas toda a trajetória do profissional. O ideal é fazer uso dos dois instrumentos, de modo com que um complemente o outro.

Considerando essencial reconhecer a identidade pessoal e profissional, o percurso profissional, os sentimentos, as emoções e as experiências para o desenvolvimento pessoal e profissional, a entrevista é ideal para esta pesquisa, tendo em vista que engloba e expõe todos estes aspectos. Considerando que

a pesquisa naturalística, que se centra no significado em contexto, exige um instrumento de recolha de dados sensível ao significado subjacente quando se procede à recolha e interpretação desses dados. Os seres humanos são os mais adequados para esta tarefa, mais ainda quando utilizam métodos que fazem uso da sensibilidade humana, como a entrevista, a observação e a análise (Merriam, 1988, p. 2).

Estrela (1994) salienta que a entrevista é caracterizada por *princípios orientadores*, sendo eles:

- 1.º - evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;
- 2.º - não restringir a temática abordada;
- 3.º - esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado (p. 342).

O (1º) apresenta a ideia de que o entrevistador deve guiar a entrevista de modo flexível e simples, deixando o entrevistado livre para responder conforme a sua expectativa e seu ponto de vista, o entrevistador deve se controlar para não apresentar a sua opinião. O (2º) demonstra que o entrevistador deve permitir que o entrevistado estenda a sua resposta, o que pode garantir que responda as questões que seriam feitas posteriormente ou, melhor, que saliente pontos da pesquisa que não estavam presentes no guião, mas que complementa a entrevista. Quanto ao

(3º), esclarece que a entrevista deve ser um momento que o entrevistado se sinta à vontade, porém o entrevistador pode interrompê-lo para o questionar sobre alguns termos, que não ficaram claros ou que gostaria de perceber o significado de determinada palavra ou situação apresentada.

Escolhemos a entrevista como método de recolha de dados, porque “as entrevistas podem assumir diferentes formatos adequando-se assim na perfeição aos objectivos de cada estudo” (Ribeiro, 2014, p.62). Na investigação qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode ser utilizada de duas maneiras, uma delas seria como estratégia dominante e única, ou em conjunto com outro instrumento de recolha de dados, como a observação. “Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Para garantir uma comparação dos dados, escolhemos realizar entrevistas com duas supervisoras, de diferentes contextos, com o intuito de apresentar alguns aspectos – cujo objetivo é entender melhor as diferenças da supervisão, as justificativas de determinadas atitudes e as relações existentes – que poderão ser encontrados ao longo da pesquisa. Ao apresentar a opinião de distintas supervisoras, podemos relacionar diversos elementos apresentados na investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Sendo assim, ela garante a obtenção de resultados, pois os entrevistados serão guiados a responder as questões formuladas. Nesta pesquisa o cuidado foi nítido para manter uma neutralização da pesquisadora e garantir com que a entrevista não fosse conduzida a obter as respostas desejadas pela investigadora, mas sim, as reais.

A investigadora garantiu que a entrevista fosse flexível, por exemplo, no momento em que abandona o guião de entrevista, com a supervisora A, para ouvir e reformular algumas questões, conforme o inesperado das informações obtidas. Mesmo que posteriormente tenha voltado para o guião, permitiu que a supervisora tivesse a possibilidade de se sentir confortável em contribuir para a pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (1994) “o processo de entrevista requer flexibilidade” (p. 137), para garantir isto a técnica utilizada na entrevista foi abandonar o guião e deixar a entrevistada livre.

Conforme Amado (2013), as entrevistas qualitativas apresentam-se de diversas formas, podendo ser: estruturadas ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas e não estruturadas ou não diretivas. Este autor salienta que enquanto estas são mais informais e sem um caminho pré-

estabelecido, as entrevistas de tipologia estruturada e semiestruturada caracterizam-se pela existência de um guião pré-concebido com questões orientadoras, determinadas pelo pesquisador, com a intenção de responder o problema de investigação.

Para complementar esta ideia, apresentamos Ghiglione e Matalon (2005) que classificam “1) a *entrevista não directiva*: o entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar. 2) a *entrevista semidirectiva* (por vezes chamada clínica ou estruturada): o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (p.64).

Classificamos o nosso estudo como semiestruturada, pois para o desenvolver desta pesquisa foi feito um guião de entrevista, com o intuito de guiar a pesquisadora e garantir que as questões contribuíssem para responder a problemática desta investigação. Esta escolha ocorreu porque “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Tendo em vista que pretendíamos relacionar os dados obtidos entre as duas supervisoras de diferentes países.

Outra justificativa por escolher a entrevista semidiretiva ou semiestruturada foi pelo fato de ser a técnica de recolha de dados mais comum de entrevista dentro do paradigma interpretativo e da abordagem qualitativa. Este tipo de entrevista é caracterizado por ter um guião como base, fundamentado por objetivos e composto por questões pré-concebidas e abertas, ou seja, podem ser respondidas de forma ampla, possibilitando um resultado mais completo. Portanto, a entrevista semiestruturada permite mais espontaneidade do entrevistado, não possui uma duração rígida e nem questões fechadas, ou seja, conforme Ribeiro (2014) salienta, pode ser considerada como uma conversa intencional.

Ambas as entrevistas realizadas nesta pesquisa foram caracterizadas dessa forma, pois a investigadora fez perguntas abertas e permitiu que as entrevistadas ficassem livres e confortáveis para colaborar com informações pertinentes para a pesquisa. Por exemplo, pedimos para as entrevistadas falarem sobre a sua formação de modo geral, sem especificar qual o curso ou faculdade realizada, pois a nossa ideia era entender a trajetória delas para estarem ocupando aquele determinado cargo e não o curso ou alguma outra informação íntima e impertinente para este estudo.

Sendo uma técnica complexa, completa e detalhada de recolha de dados, acaba por ser mais demorada do que outros métodos, como, por exemplo, o questionário. As duas entrevistas

tiveram uma duração média de uma hora. Consideramos que a entrevista é uma forma rica de recolha de dados, pois permite entender melhor o entrevistado, descobrir informações além do que uma observação e um questionário permitem recolher.

A entrevista com a supervisora de Azeitão foi presencial e tradicional. Já a entrevista com a supervisora de Jundiaí foi realizada por uma ferramenta tecnológica, *WhatsApp*, mas a coleta dos dados foi rica e pertinente do mesmo modo que a outra.

### **3.6. Análise de conteúdo**

Antes de entender o que é análise de conteúdo, devemos saber que ela também é nomeada como análise de dados, além de poder ser desenvolvida como análise de discurso. Esta última é mais utilizada na investigação quantitativa (quantidade, tempo...), tendo em vista que esta pesquisa é de teor qualitativo (interpretar, comparar...), vamos nomear como análise de conteúdo.

Conforme Ghiglione e Matalon (2005) “a prática da análise de conteúdo, considerada tão-somente como um método, é, antes de mais, uma prática social. Ela encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objectivo predeterminado e procurará validações extrínsecas à sua própria prática” (p.179). Dessa forma, entendemos que, como a nomenclatura demonstra, é uma análise entre teoria e prática, ou seja, é possível ver que a teoria em diálogo com a prática aborda em termos sociais, podendo ser classificada em categorias.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Desta forma, “a tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205), ocorre por meio da organização dos dados em *categorias de codificação*. Portanto as preocupações e questões da pesquisa fazem surgir algumas categorias.

Antes de apresentar os resultados recolhidos, devemos organizá-los através da análise de conteúdo. Portanto, vamos nomear a supervisora das Escolas de Azeitão – Portugal – de *Supervisora A* e a supervisora do Município de Jundiaí – Brasil – de *Supervisora B*. Lembrando que ambas das participantes terão a sua identidade mantidas em sigilo, por questões de ética.

Cujo termo garante que este trabalho está aceito e protegido pela comissão de ética da Universidade de Lisboa (Anexo C).

A análise será realizada com a intenção de organizar os dados por categorias de codificação, conforme Bogdan e Biklen (1994) apresentam. Mas antes, para entender esta pesquisa de modo geral e sintetizado evidenciamos o seguinte quadro:

<b>Problema de Investigação</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões do estudo</b>	<b>Domínios de análise</b>
A concepção de supervisão defendida e posta em prática pelos supervisores está de acordo com uma supervisão criativa?	Analisar se os aspectos pessoais e profissionais são considerados durante a supervisão, de forma a contribuir para a formação de profissionais de educação, para que exerçam a sua função de forma plena.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber quais são as concepções de supervisão na visão dos supervisores.</li> <li>- Verificar se os supervisores consideram a supervisão como processo de formação contínua.</li> <li>- Constatar se os supervisores preocupam-se com o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisionado.</li> <li>- Averiguar se a supervisão desenvolvida está em sintonia com a supervisão criativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as concepções que os supervisores têm sobre a supervisão, nomeadamente em que consiste e para que serve?</li> <li>- As concepções e as práticas supervisivas dos participantes consideraram a supervisão como um processo de formação contínua?</li> <li>- Qual a importância que os entrevistados atribuem à supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisionados, seja docente ou gestor?</li> <li>- A supervisão desenvolvida pelos supervisores evidencia alguma característica da supervisão criativa?</li> </ul>	<p><b>O Supervisor e a sua Formação</b></p> <p><b>Supervisão Educacional</b></p> <p><b>Relações entre profissionais</b></p> <p><b>Criatividade</b></p>

Quadro 1 - Estrutura de análise dos dados



A partir deste quadro, podemos ter uma visão global da pesquisa, de forma mais resumida, pois revela que um determinado problema nos levou a ter um objetivo geral, que resultou em objetivos específicos e, então em questões que guiaram a investigação. Todos estes itens nos encaminham para os domínios, que são representações mais globais da pesquisa. Posteriormente vamos apresentar categorias e subcategorias, que surgiram desses domínios, com o intuito de detalhar e focar em alguns elementos norteadores para a investigação.

1. O Supervisor e a sua Formação	Categorias	Subcategorias
	1.1. Identidade do supervisor	1.1.1. O supervisor 1.1.2. Formação Inicial e Contínua
	1.2. Identidade do supervisionado	1.2.1. O supervisionado 1.2.2. Formação Inicial e Contínua
	1.3. Desenvolvimento Pessoal e Profissional	1.3.1. Aspectos Intrapessoais 1.3.2. Aspectos Extrapessoais

Quadro 2 – Domínio de análise 1 – O Supervisor e a sua Formação

No quadro 2 podemos ver como o primeiro domínio está dividido e sintetizado nesta investigação. Como já foi apresentado nessa pesquisa o profissional de educação, seja ele professor, coordenador, diretor ou supervisor, tem uma identidade pessoal e profissional. Esta identidade é marcada por várias situações experienciais e pelas relações sociais. E esta é influenciadora nas tomadas de decisões de todos os seres humanos, então este domínio nos leva a entender como ocorreu a trajetória dos participantes em se tornar supervisor. Além de salientar a importância do desenvolvimento, para uma boa prática profissional.

2. Supervisão Educacional	Categorias	Subcategorias
	2.1. A Supervisão	2.1.1. Avaliativa 2.1.2. Formativa
	2.2. Modelos de Supervisão Formativa	2.2.1. Reflexiva 2.2.2. Clínica ou Colaborativa 2.2.3. Psicopedagógica 2.2.4. Pessoalista 2.2.5. Dialógica 2.2.6. Ecológica 2.2.7. Criativa
	2.3. Funções	2.3.1. Observar 2.3.2. Partilhar saberes 2.3.3. Refletir 2.3.4. Desenvolver e Formar 2.3.5. Estimular

Quadro 3 – Domínio de análise 2 – Supervisão Educacional

Através das entrevistas poderemos ver as supervisões utilizadas em cada contexto apresentado, tanto em Jundiaí (Brasil) quanto em Azeitão (Portugal). Ambas utilizam a supervisão reflexiva (ocorre momentos de reflexão), clínica (existe a colaboração na relação), dialógica (ocorre diálogo), ecológica (relação da pessoa com o social) e criativa (a supervisão é executada por outra pessoa), esta última é mais nítida em Azeitão, pois ocorre entre pares, já em Jundiaí, mesmo que tenha, não conseguimos comprovar. Mesmo considerando a supervisão pessoalista importante, não conseguimos identificar, de forma explícita, que ocorra, porém, a Supervisa B reconhece a preocupação com questões pessoais de cada profissional. A psicopedagógica, que visa o encorajamento do supervisionado, também não pode ser comprovada, pois exige uma perspectiva deste e não do supervisor. Todas estas supervisões apresentadas buscam o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisionado, seja ele supervisor, diretor, coordenador, estagiário ou professor iniciante. Deste modo o quadro 3 apresenta o segundo domínio, as suas categorias e subcategorias.

<b>3. Relação entre supervisor e supervisionado</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
	3.1.Relação hierárquica	3.1.1. Contato Inicial 3.1.2. Contato Contínuo
	3.2.Relação entre pares	3.2.1. Contato Inicial 3.2.2. Contato Contínuo
	3.3.Relação	3.3.1. Momentos de partilha 3.3.2. Confiança 3.3.3. Feedback 3.3.4. Empatia 3.3.5. Estímulo

Quadro 4 – Domínio de análise 3 – Relação entre Supervisor e Supervisionado

No quadro 4 observamos que as relações criadas entre supervisor e supervisionado serão trabalhadas e trazem consigo outros elementos, como empatia, confiança, partilha e feedback. Consideramos que essa relação depende, não só do primeiro contato, mas, também, de como ela é mantida, pois os diálogos e feedbacks podem acabar ou reforçar uma relação. Acreditamos que há duas opções de criar uma relação: com autoridade, caminhando por uma pedagogia ou com companheirismo e confiança, por meio da antropologia e de forma horizontal.

1. Criatividade	Categorias	Subcategorias
	1.1.Ser uma pessoa criativa e aceitar a si mesmo	1.1.1. Desbloqueio 1.1.2. Emoções 1.1.3. Confiança em si 1.1.4. Reconhecimento do próprio <i>eu</i> 1.1.5. Resolução de problemas 1.1.6. Reflexão 1.1.7. Experimentar e Experimentar
	1.2.Reconhecer o outro	1.2.1. Empatia 1.2.2. Flexibilidade

Quadro 5 – Domínio de análise 4 – Criatividade

Pensando, especificamente no foco desta pesquisa, o quadro 5 apresenta a criatividade como um domínio desta investigação. A categoria apresenta que todos os domínios anteriores estão relacionados, no sentido de que ser uma pessoa criativa envolve o compreender a si mesmo, para depois compreender o outro, ou seja, primeiro deve-se ajudar a si mesmo para depois ajudar o outro. Assim, a educação ocorre, quando existe essa percepção e aceitação de si e do outro. Uma noção humana, não apenas de conhecimento, mas também, de sentimentos.

## **Capítulo 4: Apresentação e Discussão dos Resultados**

Após organizar os dados recolhidos nesta investigação em domínios, categorias e subcategorias, vamos discutir como estes se relacionam, apresentando semelhanças e diferenças. Retomaremos o embasamento teórico apresentado na primeira parte do trabalho, com o intuito de fundamentar os dados recolhidos. Também será feita uma comparação dos resultados obtidos das entrevistas, tanto de Portugal como do Brasil.

### **4.1. O supervisor e a sua formação**

Abordamos a questão de quem é o supervisor e qual a sua formação, com o objetivo de demonstrar que o profissional de educação, incluindo o supervisor, precisa estar em constante formação e desenvolvimento. Ambas as supervisoras possuem formação na educação e com especialização em áreas que permite exercer a supervisão.

A supervisora de Portugal, especificamente de Azeitão, é licenciada em engenharia química, com Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, na Universidade de Lisboa. Esta profissional atua no Agrupamento durante mais de vinte anos, atualmente, ocupa o cargo de professora de Físico-Química e foi convidada a exercer a função de coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento de Escolas de Azeitão.

A supervisora do Brasil, de Jundiaí, fez magistério e, posteriormente, Educação Física. Em 1998 passou no concurso de Jundiaí (São Paulo), ou seja, está na prefeitura a vinte e um anos. Antes ela era educadora infantil, depois, em 2002, foi convidada para participar da coordenação pedagógica, enquanto realizava a faculdade de Direito. Pelo fato de ocupar um cargo e coordenação, reconheceu a necessidade de complementar a sua formação fazendo a faculdade de Pedagogia, depois uma pós-graduação de Educação Especial Inclusiva e posteriormente uma pós-graduação de Gestão Escolar, ou seja, uma formação mais administrativa. Atualmente ocupa um cargo de diretora de escola com a função de especialista em supervisão, após ser convidada a assumir a supervisão administrativa das creches da rede de Jundiaí.

É notório que as duas entrevistadas têm uma identidade própria, pois além de possuir uma grande bagagem de conhecimento, abrange muitos anos de carreira na educação, especificamente no local onde exercem a função de supervisão, portanto, são experientes na educação. Para Saviani (2000) um dos requisitos para caracterizar a supervisão educacional como profissão é possuir uma “identidade própria, isto é, um conjunto de características exclusivas dela e que a distinguem das demais atividades profissionais” (p.31). Consideramos

que se a profissão exige essas características os profissionais, que exercem a supervisão, também devem possuir tais requisitos.

A identidade pessoal pode ser vista como um processo de compromisso, em que nos mantemos abertos para diferentes opiniões. Portanto, a identidade é algo que sofre alterações, conforme as experiências pessoais e sociais. Consideramos os seguintes pré-requisitos essenciais para a identidade do supervisor: “[...] encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível [...]” (Reis, 2011, p. 17). Através das entrevistas, percebemos que ambas as supervisoras possuem estas características.

Em Jundiá há o Supervisor Administrativo, que tem o papel de inspeção em relação aos funcionários, módulos, número de crianças, presença das crianças e o Pedagógico, que faz o acompanhamento pedagógico da unidade – orienta o diretor e o coordenador, podendo concordar ou reorientar a prática deste diretor. Este supervisor pedagógico analisa o PPP (Projeto Político Pedagógico), observa se a prática está a ser exercida com base no PPP e participa em eventos de formação dos professores. Portanto, *“a função primordial do supervisor é fazer com que a qualidade de educação melhore”* (Supervisora B).

Com a seguinte fala, podemos perceber que *“é extremamente importante a atuação do supervisor e como na nossa rede os supervisores das creches são diretores de creches ou coordenadores das creches, que foram chamados/nomeados para a supervisão. Então, eles têm uma bagagem muito boa da sala de aula e da vivência dentro da escola. Então quando eles orientam, eles orientam fundamentados. E isso tem sido muito importante para o desenvolvimento das unidades escolares do município”* (Supervisora B).

Além de trabalhar na rede pública de Jundiá, os supervisores atuam nas escolas particulares. Toda semana eles passam pelas escolas, com o intuito de saber se alguma escola precisa de alguma ajuda, caso precise ele visita e orienta mais do que o comum. Há uma preocupação com a aprendizagem das crianças, por isso buscam verificar se estas estão passando por todos os eixos educativos previstos na BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Em média cada supervisor orienta 9 escolas.

Enquanto alguns supervisores se limitam em realizar algumas tarefas, que não são cabíveis a eles (com toda razão e direito), a supervisora B demonstra uma sensibilidade no seu relato quanto a realização de tarefas não formalizadas: *“então assim, vai interferir no atendimento à criança? Então é função sim do supervisor, eu entendo dessa forma”* (Supervisora B).

Mesmo reconhecendo que não há um consenso quanto a identidade e a função do supervisor, acreditamos que este deve ser alguém que aceite as próprias emoções, para aceitar as dos outros, por isso é importante possuir um “*olhar sensível, atencioso, que a gente tem que ter com o outro*” (Supervisora B). Portanto, deve ser capaz de reconhecer os profissionais de educação e as crianças como seres humanos, reconhecendo que “a identidade é formada através da mente, do coração e do corpo” (Day, 2004, p.92). Permitindo assim, que sintam as suas emoções, sem precisar as retrain, “porque as emoções são parte integrante do pensamento e da tomada de decisão, devemos compreendê-las e identificar as suas origens para conseguir educá-las como parte integrante da educação das nossas mentes” (Day, 2004, p. 78). Pois quando a consciência está aberta e os sentimentos estão aflorados as pessoas podem refletir e realizar planos, o trabalho se torna mais prazeroso e leve, podendo, então, assumir uma identidade. Assim levamos em conta que “um dos alicerces da construção da identidade profissional apresenta-se como a capacidade de analisar e de reflectir” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 29). Desta forma salientamos que a supervisão como formação contínua humana permite o desenvolvimento.

*“Como coordenadora, é o fato de cada um poder escolher e sentir que isto é um momento de crescimento entre todos. Como professora envolvida no processo, sinto que nos últimos anos, desde que isto está em vigor...Eu como professora, muito envolvida nisto, obviamente, parece que aprendi muito, aprendo muito. Aprendo com os colegas que tenho a minha volta, que dantes tinham um relacionamento mais formal e trocávamos um outro papel. Mas agora é a sala da aula onde as coisas acontecem e nos faz pensar e, acho, que os laços entre nós ficam mais fortes e mais sólidos e acho que podemos crescer muito com este projeto, como professores”*(Supervisora A).

Acreditamos que este seja um caminho para pensarmos na supervisão como formação contínua, com o intuito de colaborar com que os professores, coordenadores e diretores sejam apaixonados pela sua prática, que tenham empatia, que sejam sensíveis, compreensíveis, solidários, confiáveis (com os outros e consigo mesmo). E “se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua *competência de desenvolvimento*” (Korthagen, 2009, p. 44), através de uma supervisão contínua, em que supervisor e supervisionado estejam em constante contato. Para garantir este desenvolvimento, é preciso “ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores” (Korthagen, 2009, p. 44). Quanto ao papel do supervisor, considera-se que

*“A supervisão é responsável sim por um processo formativo, as vezes não diretamente, mas ele precisa acompanhar esse processo formativo nas escolas, para poder orientar. Então, ele é o responsável, o grande responsável por isso”* (Supervisora B).

A Supervisora A relata que, no agrupamento, há uma vez por ano uma formação em supervisão (Anexo D), creditadas em trinta horas e em parceria com a Universidade de Lisboa, havendo a presença de um professor universitário. Além desta formação com teor mais acadêmico, existe um acompanhamento mais contínuo, que ocorre uma vez por período. Esta supervisão, vista como formação, é entre pares, pois não há um cargo de supervisor como em Jundiaí, porém aqui os supervisores exercem a função, mas são registrados em outro cargo, entretanto com especialização em supervisão.

A supervisão é mais periódica em Jundiaí: *“algumas supervisoras estão fazendo uma pós-graduação na UNICAMP, que é opcional. Há as reuniões de departamento, que são semanais, onde as supervisoras se reúnem e trocam as suas demandas. Para ver quem pode ajudar quem. Fora isso têm os plantões na secretaria de educação, então elas ficam juntas, atendem juntas, então um caso que é de uma elas atendem juntas, de modo que elas possam trocar, fazer junto. Essa coisa da interação não funciona só com as crianças, funciona também com a gente”* (Supervisora B). Por isso, às vezes, a ideia de um supervisor, que não deu tão certo, pode ser melhorada com a ajuda dos demais.

Também, devemos perceber que tanto em Azeitão quanto em Jundiaí há a formação contínua. No caso 1 a supervisão em si é um ato de formação, pois os professores vão observar uns aos outros, com o objetivo de melhorar a prática e se desenvolver. Enquanto no caso 2, os supervisores se reúnem, uma vez por semana, para então realizar uma formação contínua, que contribua para o seu desenvolvimento profissional. Por meio das informações recolhidas, podemos perceber que, em ambos os casos, há uma preocupação com o desenvolvimento profissional mais voltado para o conhecimento e prática do supervisionado. Porém, com este estudo, consideramos que deva haver uma motivação interna em cada profissional e estímulos externos para esta se manter, no sentido de garantir um desenvolvimento pleno (pessoal e profissional), reconhecendo o indivíduo para além dos aspectos profissionais, aceitando as suas emoções.

## **4.2. Supervisão Educacional**

Há vários tipos de supervisão, que podem ser caracterizadas como avaliativa ou formativa. A supervisão avaliativa está inserida na concepção mais antiga, como vimos na

perspectiva histórica, pois possui características de inspeção e controle, que pretende avaliar e verificar os resultados. Enquanto a supervisão formativa visa o desenvolvimento do profissional de educação, além de ser uma formação contínua, construtiva e democrática. Defendemos “[...] uma supervisão de *natureza transformadora e orientação emancipatória*, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social” (Viera, 2009, p. 202).

Para uma supervisão formativa ocorrer é essencial conscientizar-se de que todos possuímos uma identidade pessoal e profissional, que é importante para desenvolver a supervisão como processo de formação contínua. Pois “sabe-se que toda a formação necessita da aquisição do conhecimento que forma mentes e corações e é só através dele que se dá a formação!” (Ferreira, 2008, p. 58).

Então devemos pensar na formação humana paralelamente com a supervisão defendida por diversos autores como: Alarcão e Tavares (2007), Alarcão e Roldão (2008), Reis (2011), Vieira e Moreira (2011), Ferreira (2008), entre outros, que consideram o modelo de avaliação de desempenho pertinente, no qual os professores fazem parte do processo de crescimento dos integrantes e da organização escolar. Através de uma formação contínua, esta avaliação visa o desenvolvimento profissional, como foi apresentado ao longo desta pesquisa, podendo estar relacionada com a supervisão formativa.

Em Azeitão, a supervisão teve início com uma avaliação externa, por parte da inspeção do Ministério da Educação. No relatório desta avaliação surgiu a sugestão para o Agrupamento iniciar momentos de observação de aulas entre pares, pois havia o conhecimento de que existia um professor com formação em supervisão. Percebemos assim, que não apenas na perspectiva histórica, mas também na prática, a supervisão tem a sua raiz, ou melhor dizer, origem com base nas inspeções.

Atualmente ocorreram mudanças, a supervisão deixou de ser avaliativa e ganhou características mais formativas. Segundo a Supervisora A, a supervisão acontece entre pares, de maneira formativa, compartilhando experiências, onde o foco é o professor e visando a melhoria da sua prática. Assim, há um desenvolvimento profissional direto, pois a intenção da observação é garantir que haja melhoria na prática dos professores.

Desde o início, em Azeitão, decidiram que todos seriam supervisores e supervisionados, ou seja, a supervisão entre os pares é democrática, ambos são supervisores e supervisionados, com o objetivo de todos crescerem. “*O pressuposto é que vamos todos crescer. Há quem possa estar melhor em umas práticas e então, se está melhor em umas determinadas práticas, se quiser podem vir outros observar-me, mas eu terei falhas noutras e quero ir observar outros*”



(Supervisora A). A ideia de que um profissional pode ser melhor em uma prática e em outra prática não, faz com que todos tenham algo a contribuir e aprender uns com os outros.

São os professores que escolhem quem vão observar, o seu par, o dia, o tempo, a disciplina que irão observar, decidem o foco, que costuma variar bastante, pois este “*é consoante as necessidades e o interesse que tem nos assuntos [...]*” (Supervisora A). A coordenadora da supervisão costuma apresentar algumas opções de foco, porém fica a critério dos docentes escolherem o seu foco.

Os professores que irão observar e realizarão a função de supervisionar possuem um tempo de dispensa para a observação, como já mencionado, não no horário da aula, mas da componente não letiva, um tempo extra, relativo a momentos pedagógicos, como um tempo que estariam, por exemplo, na biblioteca. Depois possuem uma folha (Anexo A) para a descrição da aula, incluindo a descrição da prática (o que se fez), com os aspectos positivos e o que deve ser melhorado na prática. Eles podem acrescentar algum documento, seja algo que foi trabalhado com os alunos ou algum documento complementar a reflexão.

No início de cada período deve-se fazer uma análise e uma discussão das reflexões apresentadas no período anterior. Isto é realizado por cada coordenador do departamento. Além deste momento de partilha, há outro em que a coordenadora de supervisão seleciona algumas práticas para serem compartilhadas com os demais profissionais. Conforme podemos observar na sua fala:

*“O que nós pretendemos com a supervisão. O principal objetivo é que os docentes, que cruzem as experiências, que assistam as aulas uns dos outros de uma maneira muito formativa, para crescerem não só... eles que vão observar uma aula de um colega, como também sugerir melhorias e ver até, formas de melhorar aquela prática, devolver mais disciplinas naquela prática e de no ano seguinte pegar naquele trabalho já realizado e poder encontrar aspectos que podem ser melhorados naquelas práticas. Acreditamos que indo as salas um dos outros e refletindo, obviamente, depois desse momento refletivo entre pares, que as práticas poderão ser melhoradas e obviamente, durante as práticas, os resultados dos nossos alunos também vão ser melhorados.”* (Supervisora A).

Como já mencionamos no referencial teórico, a reflexão na formação é de extrema importância e faz parte do desenvolvimento profissional. Korthagen (2009) salienta que na formação deve-se “estimular a reflexão dos professores sobre os seus processos de tomada de decisões conscientes e racionais” (p.47). É natural que as reflexões apresentem emoções, pois pensar além, nos remete a sentir, é um envolvimento de conhecimento, pensamento e sentimento. Dessa forma, o supervisor deve influenciar e contribuir para as reflexões ocorrerem.

Em Jundiaí, segundo a Supervisora B, *“o foco do supervisor é com o diretor e coordenador que são figuras chaves dentro da escola, que servem como multiplicadores. Mas tendo alguma dificuldade específica com algum profissional, ele é também acionado, então se tiver que conversar com uma ADI (Agente de Desenvolvimento Infantil) ou com um professor, faz parte do papel dele também. Por isso que em alguns momentos, em hora de estudo ou capacitação, é ele que promove esse estudo, essa reflexão. Só que esse é um papel primordialmente do coordenador pedagógico e do diretor dentro da escola. Então ele os orienta como multiplicadores, mas havendo a necessidade ele atua sim”* (Supervisora B).

Sendo assim, ocorre uma supervisão como formação contínua, procurando o desenvolvimento profissional dos coordenadores e diretores, posteriormente estes supervisionam os professores. *“A gente pode sim contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, mas a gente atua mais diretamente com os multiplicadores, com os coordenadores e com os diretores, o que vai atingir diretamente com o profissional, professor”* (Supervisora B). Na rede de Jundiaí, os supervisores se reúnem uma vez por semana para sentarem e observarem os pontos a melhorar, esta é uma ação que podemos considerar como forma de ocorrer o desenvolvimento profissional. Pois há momentos de partilha de experiências e saberes, como apresentado por Alarcão e Roldão (2008).

Podemos considerar que há a supervisão formativa em Azeitão, pois é claramente formativa, com base na entrevista. Já em Jundiaí, a supervisão, mesmo não possuindo essa finalidade, pode ser formativa, dependendo da maneira que é conduzida. Há dois momentos que consideramos como formação contínua: quando os supervisores se reúnem e trocam experiências, um podendo orientar o outro; quando o supervisor visita as escolas, podendo ir com o intuito de avaliar ou de contribuir para o desenvolvimento dos profissionais. Criando estas hipóteses podemos considerar como supervisão formativa. Para ter certeza, só seria possível através de observações e visitas, além de entrevistas com outros supervisores, diretores, coordenadores e, principalmente, professores. Com o intuito de observar outros pontos de vista.

O supervisor que acompanhar e observar o professor, o coordenador ou diretor, segundo Alarcão e Roldão (2008), deve se preocupar com o desenvolvimento dos supervisionados, com o ambiente formativo estimulador para as crianças, com o processo de socialização, proporcionando estímulos para o autoconhecimento do professor e para a reflexão das suas práticas. Viveiros & Medeiros (2005), também reconhecem esta ideia e consideram que o supervisor deve colaborar na identificação, na planificação e na resolução dos problemas, gerando significados e aprendizagens.

Concordamos com a Supervisora A, quando expõe a seguinte ideia:

*“A supervisão permitiu e acho que é isso o objetivo da supervisão... Permitiu que todos nós possamos crescer e desenvolvermos nas nossas competências e aprender com os outros e melhorar as nossas práticas com os alunos...a aprendizagem dos nossos alunos.”*

Por isso consideramos que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54). Acreditamos numa supervisão que envolva autonomia, construída através de “parceria que enquadra os saberes do formando e do formador, mas que engloba, igualmente, dúvidas e incertezas de um e de outro” (Viveiros & Medeiros, 2005, p. 49), para que ocorra reflexões. Como foi apresentado no referencial teórico, alguns modelos/cenários/estilos possuem essa noção de emancipação, no qual deve-se pensar em reconhecer, resolver e construir conhecimentos a partir dos problemas. Desta forma, dependendo do modo que o processo de supervisão é realizado, englobando autonomia e reflexão, gera-se a emancipação.

Consideramos, então, o modelo de *Supervisão Reflexivo*, apresentado por Viveiros e Medeiros (2005) e o *cenário reflexivo* de Alarcão e Tavares (2007), que são utilizados nos dois casos de investigação. “A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da atividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 35).

A Supervisora A relata que os supervisores devem realizar uma reflexão juntamente com os supervisionados, ou seja, é uma supervisão entre pares, então deve ocorrer de forma conjunta e democrática. A Supervisora B descreve que os supervisores fazem um papel reflexivo, nos momentos de acompanhamento e capacitação nas escolas.

O *cenário clínico* também se relaciona com ambos os casos, pois o supervisor ajuda o supervisionado a pensar e analisar a sua prática, por meio de observações. Cujo objetivo principal é a melhoria da prática dos professores e da sala de aula, a partir de uma análise conjunta dos acontecimentos. Relatamos isso com base na entrevista com a Supervisora A, que apresenta a existência de momentos de reflexão, que possuem o intuito de melhoraria e partilha de boas práticas. Em Jundiaí, ocorre, o acompanhamento das escolas pelo supervisor, com o objetivo de analisar a prática.

Pensando em uma *supervisão clínica*, consideramos que a “colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise

das situações reais do ensino” (Alarcão & Tavares, 2007, p.25) é importante para uma boa relação entre supervisor e supervisionado. Também nomeada como *supervisão colaborativa* por Gebhard (1984), devido as suas características possuírem um caráter de colaboração entre os profissionais.

Poderíamos considerar que há o *cenário psicopedagógico* nestes dois casos, cuja proposta é o encorajamento dos supervisionados. Porém em nenhum momento das entrevistas foi abordada esta questão de encorajamento. Sendo assim, teríamos que dar continuidade ao estudo, analisando também as opiniões, sentimentos e percepções dos supervisionados.

Não podemos confirmar que há o *cenário pessoalista* em ambos os casos, pois se tratando de uma questão mais individual, levando em conta os sentimentos, as percepções e o desenvolvimento, teríamos que realizar observações. Não foi recolhido nenhum dado sobre este assunto na fala da supervisora A, do caso 1. Porém podemos extrair da fala da Supervisora B, que em Jundiaí, não há uma separação entre o externo e interno a escola:

“Na educação, no geral, o mais difícil é o gerir pessoas, gerenciar pessoas, a gestão de pessoas é sempre o mais difícil. Porque as pessoas vem com as suas histórias de vida, vem com as suas convicções...você lida com egos, você lida com vivências, e aí você tem que negociar o tempo inteiro, então o papel político da educação e do profissional da educação ele é extremamente exigido o tempo todo...politicamente no sentido de você ter uma posição, defender sua posição e fazer com que o outro compreenda” (Supervisora B).

Podemos considerar que o *cenário ecológico* acontece em ambos os casos, pois é caracterizado pela interação entre a pessoa e o meio social, sendo que esta interação está diretamente ligada com o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisionado. Em Azeitão, ocorre a procura pelo desenvolvimento, seja pela formação anual, juntamente com a Universidade, seja na partilha de saberes, seja na escolha de seus pares, seja na própria observação e, principalmente, no momento de reflexão da prática.

Em Jundiaí também ocorre a preocupação com o desenvolvimento dos profissionais, pois há momentos de formação, podendo ser por meio de palestras – em que convidados vão dialogar sobre determinado assunto – ou por reuniões internas na escola com a equipe escolar ou por formações realizadas, em que os assuntos são escolhidos por estes, para serem trabalhados. Nesta última possibilidade, poderia ocorrer de forma mais democrática, no sentido de os professores apresentarem suas dúvidas e seus problemas cotidianos e, posteriormente, em conjunto, decidirem de forma consensual os assuntos a serem trabalhados ao longo da formação.

Já podemos pensar no *cenário dialógico*, em que ocorre nos momentos de supervisão (incluindo pré-observação, observação e pós-observação) em Azeitão, no sentido de os pares conversarem de maneira crítica e construtiva entre eles. Em Jundiaí o diálogo ocorre entre os supervisores, nos momentos em que compartilham seus dilemas, e, entre supervisor, diretor e coordenador. O presente cenário acaba por representar o coletivo, mostrando a ideia da equipe e não de cada indivíduo de forma individual. É pertinente e essencial utilizá-lo no sentido de abranger todas as ideias e considerar todas as pessoas como parte integrante da equipe escolar, porém não devemos ignorar que cada um possui uma necessidade diferenciada. Portanto, aqui podemos considerar que deve haver igualdade, mas sempre respeitando a individualidade, o *eu*, de cada um.

Considerando que os dois contextos utilizaram diversos estilos de supervisão, sendo todos pertinentes para realizar uma *supervisão criativa*. Tendo em vista que uma das formas de exercer esta supervisão é utilizar diversos modelos, reconhecendo a necessidade de cada contexto, momento e do supervisionado.

Outra forma de considerar a supervisão criativa é transmitir a responsabilidade do supervisor para outra pessoa, em Azeitão ocorre a supervisão entre pares. Podemos considerar que **este modelo ocorre por ser horizontal**, pois mesmo que a coordenadora da supervisão seja a principal responsável, os professores também passam a ser responsáveis pela supervisão quando realizam a função de observar e refletir junto com o colega que foi supervisionado.

Gebhard (1984) destaca que a supervisão criativa pode ocorrer quando permite uma mudança da responsabilidade da função supervisiva do supervisor para outra fonte, como por exemplo entre professores, ou seja, a supervisão ocorre entre pares/colegas. Essa prática acontece no Agrupamento de Escolas de Azeitão.

Consideramos que em ambos os casos existe uma supervisão criativa, pois procuram realizar a reflexão, o acompanhamento e o desenvolvimento dos profissionais. Nos dois há formação, diálogo e percepção da identidade profissional. Mas levando em conta apenas estes aspectos, acreditamos que seja um processo mais voltado para os outros tipos de supervisão, que já discutimos. Outro aspecto da supervisão criativa é a emoção e, mesmo que não possamos confirmar com outros instrumentos de recolha dados, presumimos que haja o reconhecimento das emoções e dos sentimentos dos profissionais nos dois casos, devido ao aparente olhar sensível das supervisoras entrevistadas. Além de Perceber isto por meio das falas apresentadas no item seguinte.

### 1.3.Relação entre supervisor e supervisionado

Quando o supervisor é alguém que ocupa um cargo superior referente ao dos outros profissionais da escola, a supervisão é vista e pode ser exercida através de uma relação autoritária, no sentido de avaliação, inspeção e controle. Porém ocupar um cargo hierárquico não significa que as atitudes serão controladoras, pois podem ser democráticas, visando o desenvolvimento profissional, através da liberdade e da transformação. O outro caminho, seria pela supervisão entre pares, no qual exige uma relação democrática, mas também pode ser ríspida, dependendo das atitudes de cada um. Ou seja, a supervisão apresentada de forma hierárquica pode exercer funções avaliativas de modo classificatório ou de modo formativo, já a supervisão entre pares pode ser exercida de forma formativa, pensando no desenvolvimento profissional, mas pode ocorrer de modo opressor. Portanto, a principal preocupação é com a forma que ela é guiada.

Como já foi apresentado em Azeitão, a supervisão ocorre entre pares, no qual estes se escolhem. Geralmente há uma relação, um conhecimento do outro, escolhendo aquele com quem tem mais afinidade. Assim, como a Supervisora A salientou, existe uma confiança maior quanto a supervisão, pois estão se relacionando com pessoas próximas e de sua própria confiança. A escolha entre eles pode ser por afinidade e/ou questões afetivas, reconhecendo que podem aprender uns com os outros, como a supervisora exemplifica:

*“Olha eu sei que tu fazes isso e eu gostava de aprender.” E é um caminho. Quando se chega à conclusão que isto é uma maneira de nós aprendermos e todas as outras barreiras de avaliação foram retiradas. As pessoas vão escolher quem acham que podem aprender mais. E, portanto, se ao princípio era mesmo só porque é contigo que me dou e não é para ninguém ir a minha aula. Eu acho que hoje em dia já começa a ser mais aberto e já vão mais as salas uns dos outros sem terem tantos laços de amizade, até porque há tanta mudança de professores novos cá na escola, que é um crescimento” (Supervisora A).*

Esta maneira de desenvolver a supervisão é pertinente, na medida em que existe o contato afetivo entre supervisor e supervisionado, pois eles são mais próximo. Mas até que ponto isto é benéfico? Um supervisor não pode ficar decepcionado com o supervisionado ou vice-versa? Com o intuito de evitar essas consequências, as observações são voltadas apenas para pontos positivos e a aspectos a melhorar, pois pontos negativos causariam uma má impressão e poderia resultar em discórdia entre os colegas. E como a própria supervisora apresentou, na medida em que descobrem o quanto podem progredir, aprender uns com os outros, crescer, se sentir livres e confiantes trabalham não apenas com aqueles que possuem

afinidade, mas também com outros colegas. Por isso, quando a supervisão tem o seu caráter de melhoria da educação, independentemente do modo que ela é guiada, possui bons resultados.

Outro aspecto importante para lidar com elementos negativos existentes na relação é o conhecimento do próprio *eu*. Pois reconhecer a própria identidade, faz com que entendemos que cada um tem as suas marcas, a sua trajetória e a sua identidade, que refletem nas suas atitudes e nas suas práticas.

Não podemos deixar de reconhecer que a aceitação das emoções e o equilíbrio emocional na supervisão faz com que ambos saibam agir de forma empática, autônoma, responsável e madura quanto as críticas que são apresentadas. Críticas estas que são expostas de forma camuflada através da apresentação de “*aspectos a melhorar*”, após a observação. Esses momentos de partilha são de extrema importância para estabelecer uma busca pelo desenvolvimento profissional, esses momentos não devem destacar o fracasso, mas sim o sucesso dos profissionais. Pois “os elogios incentivam os professores a partilhar os seus sucessos, reforçam sentimentos de realização profissional e proporcionam a confiança necessária à experimentação de novas estratégias (Reis, 2011, p. 14).

Para uma melhoria na educação, devemos considerar “a capacidade de estabelecer relações, isto é, a capacidade de se relacionar com os outros com qualidade emocional e de desenvolver, conjuntamente, planificação, realização, avaliação de projectos pedagógicos, docência partilhada e trabalhos de investigação em grupo e em rede” (Viveiros & Medeiros, 2005, p. 41). Sendo assim, as relações desencadeiam de um convívio necessário e cotidiano e são norteadoras para um bom trabalho pedagógico em conjunto. Desta forma, consideramos que “as competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas” (Reis, 2011, p. 17).

As relações existentes entre profissionais podem gerar mudanças, segundo a Supervisora A. Esta considera que a supervisão fez uma mudança de culturas no Agrupamento, pois antes os professores estavam com as portas fechadas e agora não, permitindo uma proximidade entre os profissionais, que antes não havia. A escolha dos pares de quem será o supervisor e supervisionado fica a critério dos professores, assim a probabilidade de aumentar a confiança entre eles é ainda maior.

*“Porque na sala de aula que as coisas acontecem, é lá que estamos a ver o que é bom ou menos bom, é lá que eu reforço confiança. Olha que interessante eu nunca tinha pensado nisto. Que eu tenho dúvidas e afinal o meu colega também tem e eu não estou sozinha, e posso partilhá-las com ele e posso crescer. E noutras coisas sou*

*melhorzinha, posso dizer “olha já fiz isto assim, experimenta que acho que é bom”...E portanto dar-nos aqui, cria-nos laços e abre as portas e maior confiança entre os docentes” (Supervisora A).*

A principal consequência do processo de supervisão, segundo a Supervisora A, “*é a partilha de práticas para melhorar as aprendizagens dos alunos...cria uma ligação muito mais próxima de partilha de estar à vontade nas dúvidas que temos e nas ajudas que podemos dar uns aos outros*”. Para esta supervisora a mudança de cultura é um processo que leva tempo, mas que “*a supervisão desta forma é extremamente positiva*” (Supervisora A).

Todos trazem consigo uma identidade, uma bagagem, marcas, conhecimentos e práticas distintas umas das outras. Assim, o momento de supervisão como partilha envolve trocas, novos conhecimentos, possibilidades de criar e inovar, portanto, uma melhoria na prática. Reconhecemos que o envolvimento pessoal neste processo de supervisão “*emerge a partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental*” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 26).

Além da partilha, outro aspecto importante na relação entre supervisor e supervisionado é a confiança relacional. Pois, segundo Bryk e Schneider (2003, p. 41 citado por Day, 2004), esta depende de quatro qualidades de relacionamentos escolares: *respeito* (considerar as opiniões dos outros), *consideração pessoal* (comunicar livremente e acreditar que o outro dará o seu melhor), *competência nas responsabilidades centrais do papel* (acreditar no empenho coletivo quanto ao criar e ter boas condições de trabalho) e *integridade pessoal* (“confiança coletiva no comportamento moral e ético de todos para a educação e o bem-estar dos alunos em primeiro lugar”) (p. 210). As duas supervisoras entrevistadas demonstraram preocupação e retrataram a importância da confiança.

*“Você não precisa ser amigo de ninguém, mas você tem que confiar no trabalho do outro. Tanto o profissional supervisor tem que confiar que o professor é capaz, quanto o professor tem que sentir o que esse profissional supervisor sabe do que está falando. Então a relação de confiança é o mais importante e isso se constrói nas relações. Ela não começa já existindo... é passo a passo, um atrás do outro. A gente acredita sim na mudança do outro, só que eu também acredito que ninguém muda ninguém. A pessoa pode se convencer e mudar a si mesma, mas ninguém muda o outro. Então confiar que o outro é capaz, é o primeiro passo” (Supervisora B).*

Alarcão e Roldão (2008) relatam uma supervisão como formação contínua, que visa o desenvolvimento profissional, na qual “*ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social*” (p. 15).



Uma forma de aumentar a confiança é ajudar o supervisionado através do feedback, de forma positiva, podendo ser por meio do feedback confirmativo, que “revela-se particularmente importante no reforço do autoconceito e da confiança do professor e, conseqüentemente, na estimulação da sua vontade de experimentar novas abordagens, metodologias e actividades” (Kurtoglu-hooton, 2004 citado por Reis, 2011, p. 56). Por isso, ao se relacionar durante e após as observações e reflexões, deve-se garantir que o diálogo seja claro e estimulador, permitindo que o supervisionado seja livre, tenha coragem de inovar, que tenha confiança em si mesmo e no outro.

Discutir sobre as relações entre supervisor e supervisionado exige tratar de uma palavra-chave, a empatia, podemos dizer que esta é uma das responsáveis quanto à classificação de uma relação ser boa ou ruim. Ela faz com que o supervisor se coloque no lugar do professor, coordenador, diretor ou de outro supervisor, por meio de um olhar mais sensível quanto à compreensão das atitudes dos profissionais. A empatia possibilita que a sensibilidade e as emoções existam, pois garante que os supervisores ajudem os supervisionados no quesito profissional e, principalmente, que considerem as dificuldades encontradas na vida pessoal de cada um, pois isto interfere na vida profissional.

*“A questão da empatia, sabe? Colocar-se no lugar do outro, que embora que as pessoas sejam bastante resilientes, consigam voltar ao status quo, após uma pressão. Igual uma bolinha de tênis. Eu acredito que embora a gente seja capaz de sobreviver as coisas duras da vida, a gente pode ser privado delas em algum momento. Então, se a gente puder evitar que as pessoas passem por situações difíceis é melhor...Eu sofro muito com isso, quando eu vejo que o outro vai sofrer com alguma decisão minha eu revejo antes que aconteça, e se acontecer eu já entro em contato e penso junto com a pessoa”* (Supervisora B).

Podemos perceber que a supervisora é alguém sensível, que pensa no outro, ou seja, não só reconhece o valor da empatia, mas, também, a realiza. Assim como ela, devemos nos colocar no lugar do outro, respeitar os sentimentos e as emoções dos profissionais, “como seres políticos atuantes, participativos e solidários que lutamos pela transformação deste status quo estabelecido e cada vez mais desagradantemente desenvolvido” (Ferreira, 2008, p. 63). Conforme Alarcão & Tavares (2007) devemos nos questionar criticamente sobre o *status quo*, decidindo entre continuar a segui-lo ou mudar radicalmente.

*“Você lida com egos, você lida com vivências, e aí você tem que negociar o tempo inteiro, então o papel político da educação e do profissional da educação ele é extremamente exigido o tempo todo...politicamente no sentido de você ter uma posição, defender sua posição e fazer com que o outro compreenda”* (Supervisora B).

As mudanças e as relações podem ser criadas de várias formas, aqui salientamos especificamente quanto a relação entre supervisor e supervisionado, pensando em mudanças que garantam um bom convívio e a qualidade da educação. No caso 1, a observação das aulas dos professores é o foco, enquanto no caso 2, é o acompanhamento da ação dos coordenadores e diretores. Porém no caso 1 “a diretora é a única que não é observada, pois não dá aulas” (Supervisão A). Ambas as supervisoras entrevistadas acreditam que a supervisão colabora para a melhoria da educação. Argumentam ainda sobre a importância da observação em sala de aula:

*“Se os professores melhoram as suas práticas? Com certeza! Porque eu posso dizer que vou fazer isso ou aquilo, mas o importante é analisar o que de facto está a acontecer lá dentro, né? E há muitos fatores dentro de uma sala. Não vale a pena eu ter tudo muito bem preparado, porque as vezes eu posso ter muito bem preparado e não acontecer. E, portanto, é só o olhar do que se passa lá dentro e refletir sobre aquilo que se viu acontecer lá dentro”* (Supervisora A).

*“Muitas vezes o discurso pedagógico não tem nada a ver com a prática desse profissional, então você vai orientar e ele tem uma fala maravilhosa e você vai na sala de aula para acompanhar e não adiantou nada você ter falado. Aí você tem que pensar em outras formas de atuar com este profissional, para que ele não deixe de estar motivado de trabalhar ali com você, mas que ele (re)pense a prática dele”* (Supervisora B).

As duas supervisoras reconhecem que a observação dentro da sala de aula é importante para o acompanhamento e orientação real dos professores. Pois só assim se pode ter certeza do que ocorre e se pode colaborar de forma mais significativa. Porque o olhar do outro, devido a sua identidade e a sua experiência, é diferente do nosso, o olhar do outro pode ver aquilo que, às vezes, não conseguimos ver.

Reconhecemos que “um novo conteúdo, portanto, se impõem, hoje, para a supervisão educacional; novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática [...]” (Silva Jr., 2000, p. 237). Então, a modernidade exige uma inovação no comportamento, nas práticas, nas relações e no próprio pensamento. Devemos reconhecer que “a humanização real das relações só se realiza pela humanização das relações humanas reais” (Ferreira, 2002, p. 24).

#### **1.4.Criatividade**

*“Se eu acredito que a criatividade é significativa na educação? Eu acredito que a criatividade é significativa na vida de qualquer ser humano, se você não souber as soluções criativas para as dificuldades que você encontra, você tá fadado a repetir as coisas que os outros fazem, não é? Então, eu acredito que a criatividade é muito importante, sim”* (Supervisora B).

A supervisora de Jundiaí, assim como nós, acredita que a criatividade é importante não apenas para os profissionais de educação, mas para a vida de todas as pessoas. Consideramos que a criatividade é um caminho para se desprender das amarras, das alienações que o sistema nos insere, além de contribuir para refletirmos sobre as questões políticas e sociais, nos permite entender o próprio *eu*, reconhecendo e (re)construindo a identidade pessoal e profissional.

Tendo em vista que podemos ser criativos bloqueados, devemos nos desbloquear. Consideramos que este desbloqueio da nossa criatividade é uma maneira de ter confiança em nós mesmos, para, posteriormente, ter confiança nos outros, como vimos que deve haver em uma relação de supervisão. Uma técnica de desbloqueio seria por meio de “reflexões sobre elementos que consideram bloqueios a sua criatividade” (Alencar & Martinez, 1998, p. 4). Pois reconhecendo que somos seres criativos, passamos a acreditar na nossa capacidade, reconhecendo o nosso *eu* como capaz de realizar aquilo que achávamos impossível, perdendo o medo de arriscar e inovar na nossa prática.

Voltar a ser uma pessoa e, posteriormente, um profissional, criativo requer paciência, pois é um processo que demanda calma, muita reflexão, aceitação e exige se permitir, primeiramente, para depois sonhar e arriscar. Porque quando nos permitirmos abrimos novos caminhos, criando opções de mudar os nossos pensamentos e atitudes. A criatividade necessita de tudo isso, sendo um processo contínuo e de prática, consideramos importante ter alguém para apoiar, reforçar a nossa confiança e nos impulsionar a continuar.

Acreditamos que através da supervisão criativa é possível (re)construir a criatividade na escola, pois ela é aberta, no sentido de garantir uma flexibilidade para o supervisor e o supervisionado mudarem a sua relação, o modelo de supervisão, o foco, os objetivos e os seus próprios pensamentos. Esse modelo requer todas as questões que apresentamos nesta pesquisa, como: ter a consciência de que cada um tem uma identidade e que esta pode sofrer mudanças ao longo da vida; reconhecer os sentimentos e emoções nas relações entre profissionais e na própria prática em sala de aula; ter a sua própria opinião, mas refletir sobre ela e aceitar a opinião do outro (tanto supervisor quanto supervisionado); entre outros fatores que abordamos.

*“Então a criatividade, a maleabilidade, que a gente tem que ter, as diferentes propostas das soluções de problemas que a gente encontra, é essencial que você tenha essa flexibilidade, sei lá se cerebral, mental ou comportamental até, de ser criativo, de arriscar, de fazer coisa nova”* (Supervisora B).

A questão da flexibilidade é essencial para a educação no geral e nesta investigação é importante para uma supervisão humana, formativa, democrática e de liberdade. Pois ser flexível significa que há um reconhecimento das diferenças de cada um, adaptando os métodos

e modelos utilizados conforme as necessidades. Quando o profissional é flexível, consequentemente, ele forma pessoas com esta característica, através de uma variedade de modos de ensinar e de aprendizagem. “If you can be flexible in the way that you facilitate, your students or supervisees will parallel this and expand their learning styles” (Schuck & Wood, 2011, p. 20).

Consideramos que a supervisão, sendo hierárquica ou entre pares, ela deve ocorrer de forma horizontal, no sentido de todos, seja supervisor ou supervisionado, serem reconhecidos como profissionais qualificados, capazes, portadores de uma identidade profissional e como seres inacabados.

Perceber a criatividade como um ato que contribui para a autoreflexão e experimentá-la faz com que aumente a própria empatia e compreensão, tornando-se mais confiante na função de supervisão. Nesta perspectiva, de acordo com Shuck & Wood (2011), experienciar é muito mais significativo do que apenas ler, pois integra a compreensão intelectual e intuitiva do processo, que resulta numa maior confiança no processo criativo.

Dispor de ideias, inovar e criar requer coragem, requer experimentar para ganhar experiência. Caso o resultado seja positivo ou negativo há sempre uma aprendizagem, pois nos remete a refletir e concluir algo. Em uma das entrevistas percebemos que “*há partilha entre o conselho curricular, de departamento e aí... já... também, salientam práticas mais interessantes, para serem reaplicadas por outros*” (Supervisora A), ou seja, alguns profissionais experimentam algumas práticas e depois outros podem experienciar. Neste contexto, no caso 1, como já foi mencionado, as reflexões são consultadas no próximo ano, para que outros professores possam acessar e conhecer novas formas de prática, com o intuito de experimentarem na sua realidade.

*“Acho que isto nos permite experimentar outras formas e tirar os receios, por exemplo, [...] havia uma docente, que tinha sempre medo de trabalhar em grupo, porque dizia que sempre que trabalhava em grupo havia muito barulho, o descontrole, e ela gostava das coisas muito organizadas etc. E por isso, a supervisão foi aqui extremamente importante, para que as duas juntas encontrassem formas de trabalhar em grupo. Estamos a falar de matemática e criaram grupos, estudaram como é que haviam de distribuir os alunos. E os alunos neste momento trabalham quase todas as aulas em grupo, havendo diferentes níveis. Há alunos que vão mais a frente e que se trabalham autonomamente e solicitam a chamada da professora quando têm dúvidas e que lhes permite andar muito mais para frente e alunos que têm mais dúvidas e permite que a professora esteja ali sentada com eles e que ajude aqueles alunos com mais dificuldade. Portanto, criam diferentes ritmos, não há confusão. Mas foi um caminho que fizeram, analisando, investigando, criaram aqui uma investigação...investigaram quais seriam as melhores maneiras na prática, no entendimento delas, de constituir grupos e dar aula em trabalho de grupo”* (Supervisora A).

Ao analisar este relato percebemos que a observação, a partilha, a experimentação e a reflexão levam-nos a concluir que este trajeto de supervisão faz parte do desenvolvimento profissional contínuo. Podemos considerar, por meio das entrevistas, através das teorias e da prática, que a supervisão é uma possibilidade de construir a autonomia, a democracia, a reflexão e a liberdade.

Ambas as supervisoras percebem que cada escola e supervisionado é único e assim possuem necessidades diferentes e agem de forma distinta, como veremos a seguir. Essa percepção facilita a existência da criatividade, pois permite que os profissionais experienciem novas propostas, métodos e atividades.

*“Cada escola tem que escolher o seu caminho”* (Supervisora A).

*“E as dificuldades que aparecem em uma escola, às vezes não aparecem na outra”* (Supervisora B).

Durante a entrevista, a supervisora A leu uma das reflexões e consideramos o seu feedback quanto a reflexão muito pertinente: *“na minha simples visão”* (Supervisora A). Deste modo, percebemos como o supervisor deve ter simplicidade nas suas atitudes perante os professores, pois assim deixa toda a hierarquia de lado e demonstra para os professores que eles estão sendo acolhidos e não inspecionados.

*“Então eu acredito que o professor, ele precisa exercitar a sua criatividade. E o supervisor, o coordenador e o diretor vão fazer isso de forma muito mais tranquila. Vai exercitar assim, com ele”* (Supervisora B).

O supervisor tem o papel primordial quanto a influência da criatividade de cada profissional. Apenas pelo fato dele não bloquear as ideias do supervisionado, já está permitindo que este se sinta estimulado a experimentar a sua própria ideia. O fato de identificar as barreiras existentes e realizar estratégias de intervenção diferenciadas permite a “expressão criativa e, conseqüentemente, suas possibilidades de exercer uma maior influência educativa em relação à criatividade em suas instituições (Alencar & Martinez, 1998, p. 9).

Não buscamos um supervisor criativo, no intuito de criar e inovar, procuramos um supervisor criativo, no sentido de impulsionar os profissionais a estarem em constante reflexão e, conseqüentemente, mudarem as suas atitudes e (re)construírem as suas práticas, conforme seja necessário.

*“Eu entendo que os professores se não são criativos, eles deixam a desejar, então se eles não são eles precisam ser...eu acredito sim que a supervisão possa auxiliar nesse processo, não auxiliando que eles sejam mais criativos, mas oferecendo novas ferramentas e oferecendo novas propostas, porque, às vezes, você não é criativo, porque você não conhece outras realidades. A partir do momento, que alguém mais*

*experiente, que tem outras propostas, te apresenta, você passa a ter essas novas propostas como ponto de partida e você cria as suas próprias”* (Supervisora B).

Em diálogo com a supervisora, acreditamos que a criatividade pode ser influenciada de forma a melhorar e contribuir para algum problema real, referente a necessidade específica de um grupo. Alencar (2007) baseia-se em diversos autores para considerar algumas razões para desenvolver a criatividade ao longo da vida.

*“Uma segunda razão diz respeito ao cenário atual, caracterizado por incerteza, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis, que requerem soluções criativas. Uma terceira é que sufocar o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos”* (p. 45).

Nos dois casos investigados, percebemos a preocupação das entrevistadas quanto a resolução de problemas, que conforme Alencar (2007), necessita de pensamentos criativos. Ambas salientam que para resolver deve-se experimentar novas abordagens, métodos e propostas para solucionar os problemas do cotidiano, demonstrando assim a percepção deste caminho para as soluções.

*“[...] temos aqui uma situação problema, que nos está a sugerir procurar aqui novas metodologias, vamos focar a nossa ação nesse problema, procurar aqui uma nova estratégia, implementar esta nova estratégia e avaliar esta estratégia”* (Supervisora A).

*“É como eu disse anteriormente, não acredito que a criatividade exista sem o exercício. Então, quando você tem uma situação para resolver e te dão várias formas de resolução e te digam “com essa faça uma outra”. Você passa a exercer essa sua criatividade. Então eu acho que a solução do problema é o caminho para o exercício da criatividade”* (Supervisora B).

A partir destes relatos, podemos concluir que tanto no agrupamento de Azeitão como em Jundiáí ocorre uma supervisão formativa. No primeiro caso, os professores supervisionam-se uns aos outros, com o intuito de encontrar aspectos a melhorar na prática de cada um, compartilhando experiências e possibilidades de resolução de problemas. Não podemos ignorar que estes aspectos podem ser classificados como supervisão criativa, mas também pode ser classificada como outra supervisão, que, igualmente como ela, visa a colaboração, a reflexão e aspectos a melhorar. No segundo caso, também pode ocorrer estas supervisões, pois acontece reflexão, formações e interações. Consideramos que a criatividade, especialmente

A sua expressão resulta de uma rede complexa de interações entre fatores do indivíduo e variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interfere na produção criativa, com impacto nas expressões criativas, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento

do talento criativo e ainda nas modalidades de expressão criativa, reconhecidas e valorizadas (Alencar, 2007, p. 48).

Enfatizamos, assim, a importância da criatividade, na vida de todo ser humano e na escola, por isso consideramos pertinente que o supervisor reconheça a sua influência na educação. Considerando os contextos sociais, históricos e culturais percebemos o quanto ela pode ser influenciada por estes e o quanto pode influenciá-los, pois por meio da criatividade pode ocorrer transformações, seja nas atitudes individuais, coletivas ou em um dos contextos.

A supervisão, assim, é um caminho que pode permitir e influenciar a criatividade dos professores. Novamente, salientamos que é uma criatividade não apenas no sentido de inovar, mas também no sentido de reconhecer o próprio *eu*, de reconhecer o outro, de estar em constante evolução e ter coragem de se permitir, seja para expor a sua opinião, seja para criar novas atividades, experimentar novos métodos etc. Sendo assim, “as escolas precisam mudar. Os tempos atuais exigem uma cultura ampla e criativa, que permeia toda a ação na sociedade, capilarizando-se por todas as instituições” (Castanho, 2000, p. 76 citado por Alencar, 2007, p. 47).

Portanto, defendemos a supervisão criativa, apenas pelo fato de considerá-la pertinente e flexível, para qualquer realidade, além da sua capacidade de resolução de problemas. É possível criar hipóteses e experimentar os aspectos da supervisão criativa, pois ela permite usar uma ideia mais antiga e, também, uma inovadora, porque ela é aberta e cria possibilidades. A imagem a seguir representa uma síntese do que seria a supervisão criativa, conforme o estudo:

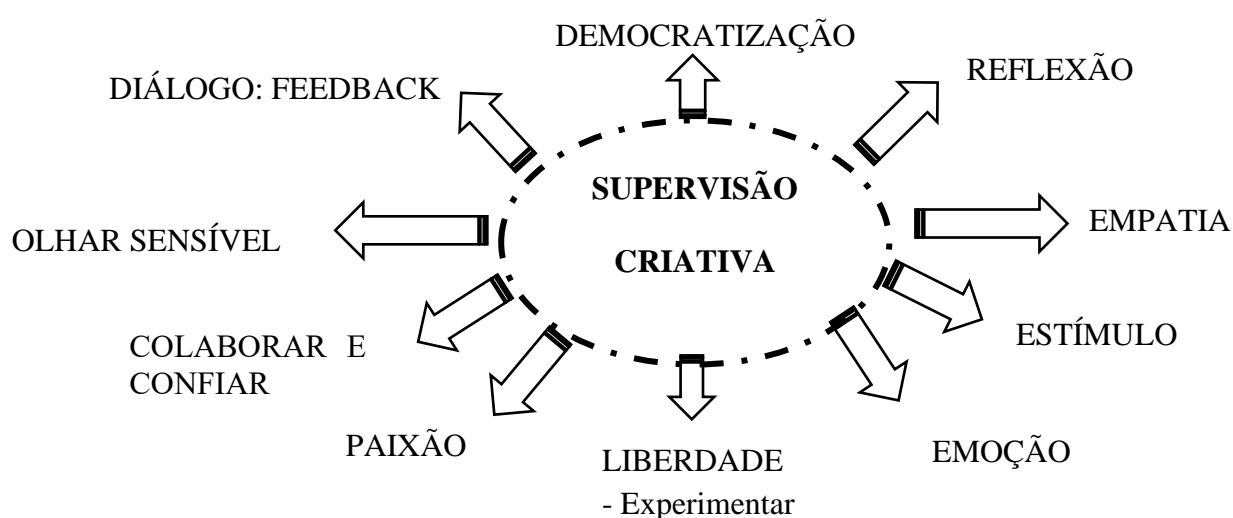


Figura 4. Supervisão Criativa

Essas palavras são essenciais para uma supervisão criativa, como já foi apresentado com base em alguns autores. Primeiramente, deve ser uma formação contínua democrática, sem hierarquia, mas com diálogo, colaboração, confiança, empatia, reflexão, emoção e com liberdade de se expressar e experimentar.

O olhar sensível, significa que o supervisor compreenderá o profissional que está sendo supervisionado, tendo a consciência de que ele possui uma identidade e conhecimento, ou seja, é detentor de opiniões próprias e isso deve ser respeitado e considerado. Porque ser um supervisor criativo vai além de agir de forma criativa e influenciar a criatividade dos professores, ser um supervisor criativo é entender o professor como pessoa e como profissional, é respeitar os colegas, aceitar opiniões distintas e construir, juntos, caminhos para uma educação libertadora e democrática, conforme defende Freire (2014).

Consideramos uma supervisão que reconhece o valor do diálogo crítico, apresentando feedback construtivo, cujos pontos positivos são destacados e os aspectos a melhorar são significativos. Este processo nos remete à reflexão, devemos o tempo todo refletir e contribuir para os outros profissionais também refletirem. Para perceber as alienações, para desprender delas e, assim, transformar a sociedade, tornando os cidadãos mais conscientes e reflexivos.

Para haver uma boa supervisão é preciso criar uma boa relação entre os profissionais. Relação esta que vise confiança, empatia e reconhecimento das emoções, onde um se coloca no lugar do outro, para colaborar e contribuir, de forma estimulante, para o desenvolvimento profissional um do outro. Consideramos que os profissionais devem constituir uma comunidade, cujos princípios são: “a participação, a solidariedade e o prazer” (Silva Jr., 2000, p. 245).

Os profissionais terem paixão pela educação é essencial para um trabalho criativo. Pois ela estimula-os a continuar em uma caminhada de constante atualização, reflexão, entusiasmo, inovação, experimentação, com sentimento de liberdade e de coragem. Pois a paixão é impulsionadora e nos remete a enfrentar as situações problema, estudando diferentes possibilidades e se estabilizando emocionalmente quanto a nossa prática.



## 5- Conclusões

Ao longo desta investigação, estudamos a perspectiva histórica, algumas características da atualidade, e alguns modelos de supervisão, além da relação entre supervisor e supervisionado, relevando elementos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional, para a (re)construção da identidade. Todos os componentes estão interligados e nos levam a uma supervisão emancipadora, que visa a resiliência do ser humano, pensando sempre no ato de reflexão e na (re)construção da criatividade. Por isso, acreditamos em uma supervisão como processo humano, em busca de uma independência e liberdade do ser completo, que acompanha as mudanças, mas, principalmente, as constrói. Todas as informações contribuíram para responder a nossa problemática: se a concepção de supervisão defendida e posta em prática pelos supervisores está de acordo com uma supervisão criativa?

Com o intuito de responder as questões de investigação, consideramos que as duas entrevistadas apresentaram a ideia de supervisão como processo de formação, os seguintes aspectos nos remetem a chegar nesta conclusão: o reconhecimento da importância dos profissionais continuarem em formação e o papel colaborativo do supervisor. Em Azeitão, com a Supervisora A, é nítido o tratamento da supervisão como um processo de formação, sendo desenvolvida entre pares, ocorrendo específicas formações para estes se orientarem. Enquanto, em Jundiaí, a supervisão ocorre mais como um acompanhamento, podendo ser classificada como forma de inspeção, devido as questões burocráticas. Porém não interpretamos assim, devido à preocupação e a ocorrência de formações contínuas para todos os profissionais da prefeitura e por causa da existência de reflexões.

Salientamos as ideias de supervisão e o seu exercício como formação contínua, porém não concluímos que seja, completamente humana, em nenhum dos dois casos, porque esta envolve outras questões como o reconhecimento dos profissionais como seres completos, envolvendo o pessoal e o profissional. Apenas na entrevista com a Supervisora B recolhemos um dado referente ao reconhecimento do profissional como um todo, aceitando o pessoal e o profissional. Porém, ambas as supervisoras salientam que a supervisão consiste no desenvolvimento profissional – por isso não consideramos humana, por completo, pois o pessoal não ganhou destaque nas entrevistas – mas percebemos que é humana, em parte, pois visa o desenvolvimento profissional e ocorre constantes formações.

A supervisão desenvolvida pelos supervisores, nomeadamente a da Supervisora A, apresenta sintonia com a supervisão criativa, seguindo uma das possibilidades de exercê-la, tal como apresenta Gobhard (1984), que a responsabilidade de supervisionar é transmitir para outra pessoa. Na medida em que os professores, com base numa formação curta e com algumas

orientações, supervisionam uns aos outros, ocorre uma supervisão criativa, mesmo que não haja esta percepção. Deste modo há uma formação horizontal, na medida em que um professor é o supervisor num momento e o supervisionado noutro. A Supervisora B demonstra também a existência de uma supervisão criativa, pois utiliza características de diversos modelos. Mesmo reconhecendo que o sistema acaba por ser mais tradicional, neste último caso, exigindo mais formalidade e avaliações, o modo como a supervisão é exercida varia muito, o que a torna em sintonia com a supervisão criativa.

Assim pensamos na supervisão criativa, que possibilita encontrar e testar alternativas para a formação e para a prática profissional, visando a resolução de problemas. Dependendo do estilo da formação contínua pode produzir resultados negativos, deixando os professores intimidados, com receio e como “reprodutores” do que for exigido deles, não havendo um desenvolvimento pessoal e nem profissional. Porém pode ir por outro caminho, no sentido de uma formação democrática, transformadora, crítica e reflexiva, o que gera o desenvolvimento completo, pessoal e profissional, e, conseqüentemente, contribui para o educador ser alguém criativo. Lembrando, que este significa, não apenas o inovar, mas, também, o autoconhecimento, inovar a si próprio e se (re)construir, que resulta na prática cotidiana, mais apaixonada, criativa e experimental. Deste modo, consideramos, que a supervisão criativa é um caminho para combater o automático do cotidiano.

Consideramos que ser responsável é essencial em qualquer profissão, principalmente, na nossa, em que formamos pessoas. A responsabilidade exige um determinado posicionamento e algumas atitudes, como compromisso, solidariedade, justiça, empatia, compaixão, liberdade e democracia. Se queremos uma educação transformadora e democrática, devemos começar pela nossa prática, como educadores, seja qual for o cargo que ocupamos. Enfim, é um constante ato de reflexão quanto a prática e ao sistema, seguindo-o e tendo atitudes “rebeldes”, com a intenção de sair dele. Procuramos essa emancipação através da educação, pois como professores somos desafiadores, inovamos e criamos caminhos, atividades e pensamentos. Por isso, devemos ter consciência das necessidades da realidade em que estamos inseridos, sem ignorar o nosso conhecimento, os nossos princípios e a nossa capacidade de criar.

Acreditamos que a supervisão, com o papel de fiscalização e controle não é benéfica, para a equipe escolar, nem para os pais e alunos, ou seja, para toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, para a sociedade. Pois a intenção é contribuir para formar cidadãos críticos e reflexivos e não robotizados. Sendo assim, percebemos que a supervisão deve ter um caráter emancipador, independente do modelo que será seguido.

É de grande responsabilidade participar da formação contínua dos professores, que são responsáveis pela formação para a cidadania, para a transformação do ser humano e para a sociedade. Por isso, o profissional de educação, especificamente o supervisor, deve ter consciência das questões apresentadas neste trabalho, construindo uma boa relação com os demais profissionais, reconhecendo as emoções do outro e contribuindo para o equilíbrio destas. Uma forma de colaborar mais com os educadores é posicionando-se como professor, que este profissional também é, pois caso se apresente e se comporte como um superior os aspectos podem ser negativos, principalmente, quanto as emoções relacionais envolvidas.

Portanto, como supervisores, devemos pensar no presente e no futuro, permitir que as pessoas sintam, façam e inovem, quando acharem pertinente e quando desejarem. Como profissionais responsáveis pela formação, devemos conduzi-la de forma humanizadora, que respeite o profissional como indivíduo que pensa, sente e age. Para isso apresentamos a supervisão criativa como opção, porém pode-se utilizar diversos outros métodos, porém se utilizar mais de um será uma supervisão criativa, do mesmo modo, pois este estilo permite essa liberdade. Concluimos que o importante, independente do modelo, é desenvolver a supervisão como formação, reconhecendo o ser humano como ser completo (individual e coletivo), que busque uma emancipação e a resiliência de cada profissional.

## 6- Referências

- Alarcão, I., Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Roldão, M. do Céu. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Portugal: Edições pedagogo.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.
- Alencar, E. M. L. S. & Martinez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 23-32.
- Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Univ. Coimbra.
- Azeitão, Portugal. (2016). *Projeto Educativo 2016-2019: Educar em Cidadania*. Agrupamento de Escolas de Azeitão. República Portuguesa. Lisboa.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1974). Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o estatuto do magistério público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. Estado de São Paulo.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB).
- Brasil (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil (DCNI). Encontrado em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192).
- Candeias, Adelina A., Nunes, Florbela. (2007). Segunda Parte: 18. Competência Humana: questões acerca da sua natureza. In Candeias, A., Almeida, Leandro S. (2007). *Inteligência Humana: Investigação e aplicações*, 1. 1ª edição. Quarteto. Coleção psicologias, p.333-342.
- Chichaveke, E., Silva, A. F. G. da. (2015). Prática da Supervisão de ensino Paulista: instrumental ou crítica? *Comunicações Piracicaba*. Ano 22 (n. 1), p. 183-196. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n1p183-196.
- Cohen, A. C. (2017). Escolaridade obrigatória: o desafio plural da comunidade educativa. In: Conselho Nacional de Educação (2017). Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I. Seminários e Colóquios. Portugal.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Tradução de Flores, A. e Martins, E. (2004). Porto Editora.
- Dias, P., Ribeiro, C. (2015). Supervisão Pedagógica e Crescimento Profissional no Processo de Avaliação de Desempenho Docente. *Gestão e Desenvolvimento*. Portugal, 125-154.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferini, Rosângela, A. (2012). Supervisão de ensino: dos mitos às perspectivas emancipatórias. *Revista Digital da Paideia*, 3(2). Filosofia e Educação (Online).

Ferreira, N. S. C. (2008). Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In Ferreira, N., Bittencourt, A. (orgs.), *Formação Humana e Gestão da Educação: a arte de pensar ameaçada* (pp. 51-82). São Paulo: Cortez editora.

Ferreira, N. (2002). O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In Ferreira, N., Aguiar, M. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papirus.

Ferreira, N. S. C. (2000). Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In Ferreira, N. S. C. *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade* (pp. 235-254). (2ª ed.). São Paulo: Cortez editora.

Foucault, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, Paulo (2014). *Pedagogia do Oprimido*. 56ª edição Revisada e Atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galvão, C., Oliveira, H., Ponte, J., Santos F. (2001). O início de carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. *Revista de Educação*, 10(1), 31-45.

Gebhard, Jerry G. (1984). Models of Supervision: Choices. Published by: *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Inc. (TESOL), 18(3), 501-514.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Celta Editora.

Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Alves, M., Azevedo, N. (Ed.), *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: FCT, 39-62.

Gregório, M. G. (2017). *A organização do trabalho e a constituição da identidade do supervisor educacional do sistema municipal de ensino de Campinas*. Universidade de Campinas, Campinas.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

Jundiaí, Brasil. (2016). *Proposta Curricular Educação Infantil I*. Secretaria de Educação. Prefeitura de Jundiaí.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: Flore, M. A., Simão, A. M. V. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento de Professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Portugal: Edições pedago.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. (2ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Luwisch, F. E. (2002). O Ensino e a Identidade Narrativa. In *Revista de Educação*, (XI), nº2. Departamento de Educação da F.C.U.L.

Marques, A. E. da F. (2014). Supervisão Interpares – um projeto para a melhoria das práticas curriculares (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. Fundamentos da investigação qualitativa com estudos de caso. Tradução cap. 1: Guimarães, H. M. (2007).

Neswald-McCalip, R., Sather, J., Strati, J., Dineen, J. (2003). Exploring the Process of Creative - Supervision: Initial Findings Regarding the Regenerative Model. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42, 223-237.

Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4(1). Ministério da Educação, 63-76.

Portugal (1984). Portaria nº849/84 de 05 de novembro. Diário da República n.º 256/1984, Série I de 1984-11-05. Lisboa: Ministério da Educação, 3409 – 3411.

Portugal (1989). Portaria nº 1084/89 de 14 de dezembro. Diário da República n.º 286/1989, Série I de 1989-12-14. Lisboa: Ministério da Educação, 5415-5417.

Portugal (1997). Decreto-Lei 105/97 de 29 de abril. Diário da República, 1.ª série-A. N.º 99 - 29-4-1997. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal (2008). Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 79 - 22 de Abril de 2008. Lisboa: Ministério da Educação.

Rangel, Mary (2000). Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade* (pp. 69-96). (2ª ed). São Paulo: Cortez Editora.

Reis, Pedro (2011). *Observações de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Conselho Científico para avaliação de professores.

Ribeiro, Marta Isabel (2014). *A Supervisão na Educação de Infância: Interações durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Roldão, M. do Céu. (2017). Currículo enquanto conhecimento necessário – eixos para uma discussão. In: Conselho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I. Seminários e Colóquios*.

Saviani, Dermeval (2000). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade* (pp. 13-38). 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_ (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados. 4.ed.

\_\_\_\_\_ (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica*. Autores Associados. 11ª Edição Revista, pp. 89-109.

Schuck, C. & Wood, J. (2011). *Inspiring creative supervision*. Copyright. London.

Silva Jr., Celestino A. Da. (2000). Supervisão, currículo e avaliação. In: Ferreira, N. S. C. (Org.) (2000). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. (2ed). São Paulo: Cortez Editora.

Simões, C. M., Ralha Simões, H. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In: Sá-Chaves, Idália (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 37-57). Porto editora.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29(105), 197-217.

Vieira, F., Moreira, Maria A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores.

Viveiros, H. e Medeiros, T. (2005). Modelos de Supervisão e desenvolvimento cognitivo de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. In: Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., Jesus, H. (org.). *Supervisão – Investigações em contexto educativo*. Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores- direcção regional da educação/Universidade dos Açores, 39-62.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. (3ªed). Porto Alegre (Brasil): Bookman.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Trad. Ana Thorell (4ªed). Porto Alegre (Brasil): Bookman.

## APÊNDICE

### Entrevista

#### Formação

Qual a sua formação?  
Acha que o supervisor deveria ter uma formação específica?  
Você tem um cargo específico como supervisor?  
Como passou a realizar a supervisão?

#### Supervisão Educacional

Como você caracterizaria a supervisão educacional?  
O que acha mais importante das características apresentadas?  
Em quais momentos ocorre supervisão? Como estes momentos são determinados e por quem?  
Quais são as principais tarefas do seu papel como supervisor?  
Há outras tarefas que não são necessariamente a sua função, mas acaba por realizá-las?  
Como supervisor o que considera mais difícil na sua rotina?  
Acha que a supervisão educacional contribui para a melhoria da educação?

#### Relação escolar

Quais são as características mais importantes na relação entre supervisor e supervisionado?  
Qual a sua opinião sobre a sensibilidade na educação? Permite que os professores sejam sensíveis?  
Alguém o orienta? Sente falta de alguém que os ouça e oriente?

#### Criatividade

A emoção dos professores é permitida na escola ou há uma separação entre pessoal e profissional?

Acredita que a criatividade é significativa na educação?  
Considera-se criativo? Justifique. Gostaria de ser mais criativo?  
No seu ponto de vista os professores são criativos, por quê?  
Acredita que poderia ajudar os professores a serem mais criativos? Como?  
Uma supervisão pode contribuir para a melhoria da prática dos professores, especificamente na criatividade? Qual a sua opinião sobre isso?  
Acha que seria possível a existência de uma supervisão criativa? Como acredita que ela seria?

- você vê a supervisão como um processo formativo?
- a supervisão pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?



# ANEXOS

**Anexo A** - Escolha do Par e Momento da Observação

**Anexo B** – Reflexão entre pares

**Anexo C** – Termo da comissão de ética

**Anexo D** – Formação feita pela Supervisora A (caso 1)

**SUPERVISÃO COLABORATIVA ENTRE PARES**

**Escolha do Par e Momento da Observação**



Departamento de **MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS**

\_\_\_\_ºPeríodo 2018/2019

<b>Professor Observado</b>	<b>Professor Observador</b>	<b>Dia</b>	<b>Tempo</b>	<b>Disciplina/Turma</b>	<b>Pedido dispensa (Observador)</b>

Azeitão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_  
A Coordenadora de Departamento



## Supervisão Colaborativa ENTRE PARES

### REFLEXÃO ENTRE PARES

Escola: \_\_\_\_\_

- Descrição da prática

- Identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar

Docentes: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

\_\_\_\_° Período 2018/2019

Enviar para o coordenador de departamento e coordenadora da supervisão até ao final do  
período

---

<sup>11</sup> Sede - Rua António Maria de Oliveira Parreira, Vila Nogueira de Azeitão, 2929-501 AZEITÃO

e-mail - [aveazeitao@gmail.com](mailto:aveazeitao@gmail.com) , tel. 212197170, fax 212191115

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA  
COMISSÃO DE ÉTICA**

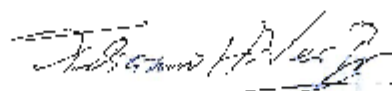
**PARECER**

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação de *Júliana de Almeida Oliveira*, estudante do curso de Mestrado em Educação, especialidade Supervisão e Orientação da Prática Profissional, intitulado *Supervisão como orientação para a prática profissional: permitindo a criatividade na profissão*, considera que são respeitados os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressas na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

19 de agosto de 2019

O Presidente da Comissão de Ética,



Professor Feliciano H. Veiga



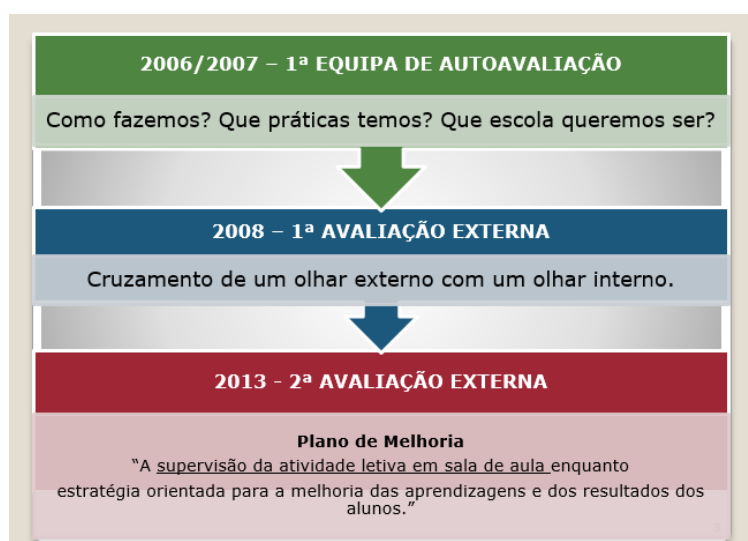
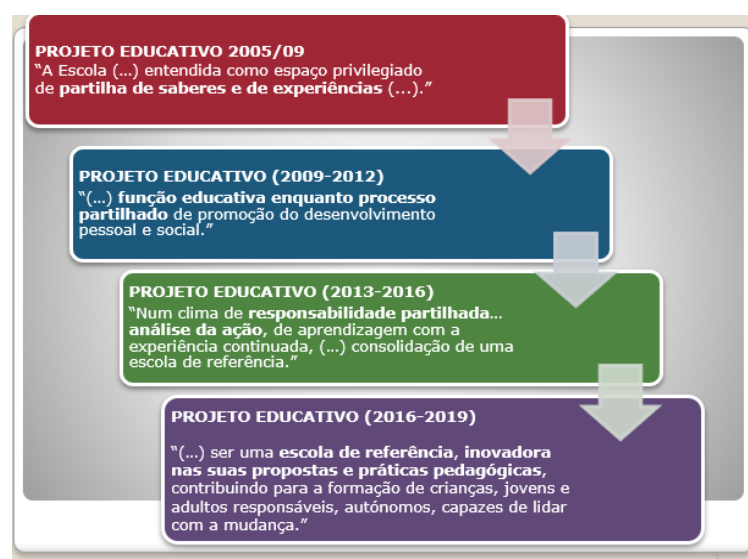


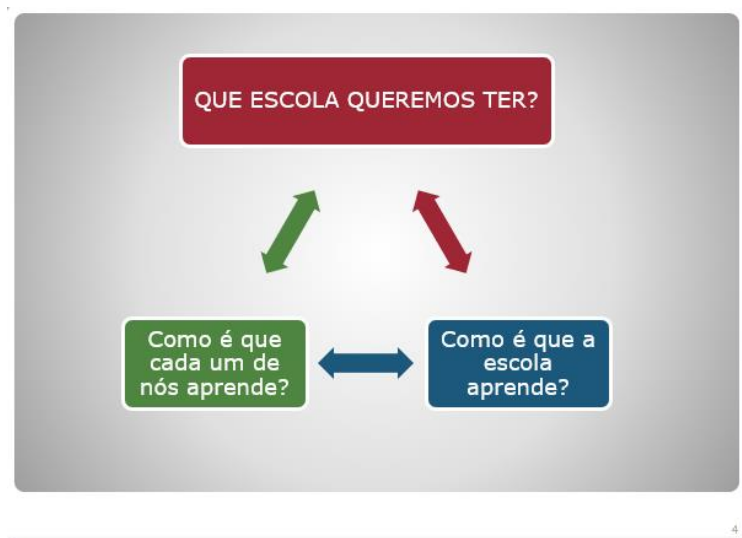




## SUPERVISÃO COLABORATIVA ENTRE PARES ... um processo em construção.

3 de junho de 2017





Projeto do  
Agrupamento  
iniciado em  
2013/2014

Supervisão Colaborativa Entre Pares

## O que se pretende...

Cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades

Renovação criativa das práticas

Desenvolvimento profissional

**Melhoria das aprendizagens**



## O supervisor ...

### ACOMPANHA

- Observa
- Escuta
- Reflete
- Discute
- Partilha



## 1ª Etapa - Escolha do par e do momento de observação



- Os docentes **escolhem o seu par e combinam o momento da observação**;
- **Uma vez por período**, todos os docentes observam uma aula e noutra são observadores/supervisores.



### Doc. 1 Escolha do Par e Momento da Observação


 Agrupamento de Escolas de Azeitão - 171049  
 Escola Básica de Azeitão  
 Escola Básica de Brejos do Cíerigo  
 Escola Básica do Casal de Solinhos  
 Escola Básica de Vila Nogueira de Azeitão  
 Escola Básica de Vila Fresca de Azeitão  
 Escola Básica de Vendas de Azeitão  
 Escola Básica da Brejoeira

**ENTRE PARES...**

Escolha do Par e Momento da Observação

Departamento de MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

1º Período 2016/2017

Professor Observado	Professor Observador	Dia	Tempo	Disciplina/Turma	Pedido dispensa (Observador)

Afixado no placard de cada departamento

## 2ª Etapa – Pré-Observação

Contextualização e estruturação do momento de observação



- Discutir as intenções e estratégias relativamente à aula a observar e compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efetuar;
- O par elabora o plano de aula definindo estratégias de ensino/aprendizagem.
- Definir o foco de observação.

"O que quero que os alunos aprendam?"

M. Céu Rolão



**FOCOS DE OBSERVAÇÃO E REGISTO**

Grelha de observação- Supervisão colaborativa entre Pares

Prof. Observador: \_\_\_\_\_

Foco: GESTÃO DO TEMPO EM SALA DE AULA

	8h15m-8h25m	8h25m-8h35m	8h35m-8h45m	8h45m-8h55m	8h55m-9h05m	9h05m-9h15m	9h15m-9h25m	9h25m-9h35m	9h35m-9h45m	Total (minutos)
Sumário/objectivos da aula										
Registo faltas/TPC										
Referências ao comportamento/disciplinares										
Exposição de conteúdos técnicos										
Os alunos passam os conteúdos para o caderno										
Resolução de exercícios pelo docente										
Resolução de exercícios pelos alunos										
Alunos no quadro										
Esclarecimento de dúvidas aos alunos										

Atenção do professor? (comport/dificuld/género)

Atenção concentrada na tarefa?

### 3ª Etapa - Observação da aula



Registo, no sumário, da presença do professor que assistiu à aula.

### 4ª Etapa – Reflexão individual dos professores observador e observado



"O ato de escrita é um encontro connosco e com o mundo que nos cerca."  
Alarcão e Tavares

"Como fiz para os alunos aprenderem?"

Cada docente guarda o seu registo. M. Céu Rolão